Niveau(x) d'enseignement : 3 Numéro EDUQ : 9370371
Centre d'intérêt : 140

Drolet, Jacques.

La qualité de la gestion et le climat organisationnel à l'école "La Légende" : diagnostic et recommandations / par Jacques Drolet. -- [Québec?] : J. Drolet, 1996.
v, 92 f. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. "Projet d'intervention présenté à l'ENAP en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique".
Bibliogr. : f. 92.

Vedette(s)-secondaire(s) : Ecole nationale d'administration publique (Québec)

Descripteur(s) : Administration scolaire • Gestion • Analyse organisationnelle • Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Climat organisationnel

Ce projet d'intervention propose une analyse du climat organisationnel et de la qualité de la gestion au sein de l'école "La Légende" (nom fictif). Pour établir le diagnostic de la situation, on a eu recours à l'analyse sociologique des organisations et, en particulier, au modèle d'analyse stratégique que celle-ci propose. Conformément à ce cadre d'analyse, la cueillette des données s'est effectuée à partir d'une enquête menée directement sur le terrain auprès d'acteurs engagés dans la vie de l'école. La première partie du rapport reconstitue les événements tels que vus ou vécus par les principaux acteurs concernés. La seconde partie pose un diagnostic sur ces événements. Enfin, la troisième partie propose quelques mesures destinées, d'une part, à limiter l'impact du présent conflit et, d'autre part, à créer les conditions pour que celui-ci ne se reproduise plus.

Type de document :

93 70371

ENAP

LA QUALITÉ DE LA GESTION ET LE CLIMAT ORGANISATIONNEL À L'ÉCOLE «LA LÉGENDE»

DIAGNOSTIC ET RECOMMANDATIONS

PAR:

JACQUES DROLET
PROMOTION 1985-1986

Projet d'intervention présenté à l'ENAP en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique

MAI 1990

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION

INT
1006

937371

ÉCOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

SOUTENU
Le 30 mai 1990 à Québec

LA QUALITÉ DE LA GESTION ET LE CLIMAT ORGANISATIONNEL À L'ÉCOLE «LA LÉGENDE»

DIAGNOSTIC ET RECOMMANDATIONS

PAR:

JACQUES DROLET
PROMOTION 1985-1986

Projet d'intervention présenté à l'ENAP
en vue de l'obtention de la
maîtrise en administration publique

MAI 1990

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION

REMERCIEMENTS

Je tiens premièrement à remercier monsieur Denis Proulx, conseiller en administration publique à l'École nationale d'administration publique pour avoir créé l'opportunité de ce projet.

Je ne saurais oublier la collaboration du directeur général de la commission scolaire, mandataire de ce projet qui, pour des raisons que nous comprenons, souhaite sa plus stricte confidentialité.

Je tiens également à remercier de façon particulière monsieur Marcel Proulx, directeur académique, dont les conseils, la disponibilité et le soutien de tous les instants m'ont permis de mener ce projet à terme.

En terminant, ma profonde gratitude à ma conjointe, Josée, sans qui toute cette "aventure" à la maîtrise n'aurait pas été possible.

AVANT-PROPOS

Le projet d'intervention de l'ENAP est une activité obligatoire pour l'obtention de la maîtrise en administration publique. Il est l'aboutissement d'une démarche faite auprès d'un organisme public dans le but d'apporter une solution à un problème de nature administrative.

Ce rapport est déposé et accepté par l'École nationale d'administration publique et l'organisme mandataire.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS ii
AVANT-PROPOS iii
TABLE DES MATIÈRES iv

1. INTRODUCTION 1

2. LE CADRE THÉORIQUE 5
   - 2.1 Préambule 6
   - 2.2 L'analyse sociologique des organisations 7
     - 2.2.1 La notion de stratégie 8
     - 2.2.2 Les relations de pouvoir 10
     - 2.2.3 L'organisation comme système social d'action collective 11
     - 2.2.4 L'organisation et son environnement: le concept de relais 13
   - 2.3 Le management politique de l'école 15
   - 2.4 L'innovation et l'intraprenariat 18

3. LA MÉTHODOLOGIE 22
   - 3.1 La méthode utilisée 23
   - 3.2 Les acteurs rencontrés 23
   - 3.3 Les limites de la méthode utilisée 24

4. LA DESCRIPTION DE LA SITUATION 25
   - 4.1 La qualité de la gestion et le climat organisationnel à l'école La Légende 26
   - 4.2 La dynamique interne 27
   - 4.3 La dynamique externe 34
   - 4.4 La position de la direction de l'école 40

5. LE DIAGNOSTIC 42
   - 5.1 Quelques hypothèses 43
   - 5.2 Les véritables enjeux 46
     - 5.2.1 Les enjeux idéologiques 47

5.2.2 Les enjeux pragmatiques 51
5.2.3 Les enjeux politiques 53
5.2.4 Les enjeux culturels 58
5.3 Le leadership de la direction de l'école 66

6. ÉVALUATION ET RECOMMANDATIONS 74
6.1 Quel est le problème ? 76
6.1.1 La dynamique interne de l'école 77
6.1.2 Les relations avec le comité d'école 78
6.2 Les objectifs de l'intervention 80
6.2.1 L'action sur les rapports entre le comité d'école et la direction 80
6.2.2 Les rapports au sein de l'école 82
6.3 Les recommandations 83
6.3.1 Se rapportant aux relations avec le comité d'école 83
6.3.2 Se rapportant à la dynamique interne de l'école 85

7. CONCLUSION 87

BIBLIOGRAPHIE 91

1. INTRODUCTION

1. INTRODUCTION

Le présent travail propose une analyse du climat organisationnel et de la qualité de la gestion qui prévalent actuellement au sein de l'école La Légende de la Commission scolaire locale La verte forêt. Il s'inscrit comme projet d'intervention pour l'obtention de la maîtrise en administration publique de l'École nationale d'administration publique et intervient après qu'un premier rapport traitant des mêmes objets ait été déposé, à sa demande, auprès du directeur général de la commission. En raison de la confidentialité souhaitée par notre mandataire, des noms fictifs sont ici prêtés aux institutions en présence.

La problématique qui nous a été présentée par le directeur général de la commission scolaire s'énonce comme suit: au cours de l'année scolaire 1988-89, le comité d'école de l'école La Légende est porteur d'une préoccupation touchant la qualité de l'enseignement de l'anglais dispensé aux élèves de 4e, 5e et 6e années.

Au fil des événements qui ont entouré la gestion de ce dossier, et malgré l'intérêt que lui ont porté les principaux intéressés, une situation conflictuelle débordant largement la stricte question de la qualité de l'enseignement de l'anglais semble s'être développée au sein de l'école, et ce, sans qu'on en comprenne très bien les tenants et aboutissants.

D'une part, dans un document anonyme acheminé conjointement au président et au directeur général de la commission, les auteurs de celui-ci, visiblement engagés dans la vie de l'école, font état d'un certain nombre de doléances et de récriminations à l'endroit de la direction de l'école La Légende. On qualifie cette dernière "d'incompétente à assurer une saine et efficace gestion de l'école, tant aux plans humain que pédagogique". Invoquant des situations précises, dont celle reliée à la question de l'anglais, on dénonce "son style de gestion fermé, méprisant et le climat malsain qu'il engendre".

D'autre part, informés de l'existence d'un tel document, la majorité des enseignant-e-s de ladite école font parvenir une lettre au directeur général de la commission, dans laquelle ils témoignent leur appui à l'endroit de la direction, s'inscrivant ainsi en faux face aux doléances formulées contre elle par les auteurs du premier document. Face à cette controverse, un certain nombre de questions se posent: qu'en est-il vraiment de la qualité de la gestion et du climat organisationnel à l'école La Légende? Existe-t-il un problème réel? Si oui, de quelle nature est-il? Quelles sont les causes et quels correctifs peut-on y apporter?

Ces questions constituent le point de départ du présent projet d'intervention.

Pour établir le diagnostic de la situation, nous avons eu recours à l'analyse sociologique des organisations, et, en particulier, au modèle d'analyse stratégique que celle-ci propose.

Conformément à ce cadre d'analyse, la cueillette des données pertinentes s'est réalisée à partir d'une enquête menée directement "sur le terrain" auprès d'acteurs engagés dans la vie de l'école.

Ce rapport comporte trois parties. La première reconstitue les événements tels que vus ou vécus par les principaux acteurs concernés. La seconde partie pose un diagnostic sur ces événements. Enfin, la troisième partie propose quelques mesures destinées, d'une part, à limiter l'impact du présent conflit et, d'autre part, à créer les conditions pour que celui-ci ne se reproduise plus.

2. CADRE THÉORIQUE

2. CADRE THÉORIQUE

2.1 Préambule

Les connaissances accumulées jusqu'à ce jour au chapitre des sciences de l'administration offrent à l'analyste différentes approches pour l'étude d'une organisation ou d'une problématique organisationnelle donnée.

Considérant la problématique qui nous préoccupe telle que présentée au chapitre précédent, nous avons choisi d'appréhender et d'expliquer cette réalité organisationnelle à l'aide des trois assises théoriques suivantes:

- l'analyse sociologique des organisations, et, en particulier, le modèle d'analyse stratégique
- le management politique de l'école
- l'innovation et l'intraprenariat.

L'analyse stratégique servira essentiellement au diagnostic de la situation: nous utiliserons cette grille d'analyse des relations de pouvoir pour cerner les causes et les conditions d'émergence des conflits observés dans l'école. Quant aux concepts de "management politique" et "d'intraprenariat", ils constituent l'armature de la partie normative de notre étude: c'est à partir d'eux que nous élaborerons nos propositions destinées à éviter la répétition de crises comme celle qui a été à l'origine du présent projet d'intervention.

2.2 L'analyse sociologique des organisations

De façon générale, nous pourrions définir l'analyse sociologique des organisation comme une perspective théorique qui vise à expliquer les comportements des individus et des groupes au sein d'une organisation à partir d'une conception sociale de l'entreprise et, conséquemment, des comportements sociaux que cette dernière engendre. Autrement dit, il s'agit d'expliquer le social par le social.

Nous avons choisi d'utiliser un modèle d'analyse particulier se rattachant à l'analyse des organisations: l'analyse stratégique.[1]

Plus spécifiquement, cette approche théorique de l'organisation s'appuie sur quatre concepts clefs:

- la notion de stratégie;
- les relations de pouvoir;
- l'organisation comme système social d'action collective;
- l'organisation et son environnement, le concept de relais.

Nous allons maintenant présenter rapidement chacun de ces concepts.

---

[1] Friedberg, Erhard (1988), "L'analyse sociologique des organisations", Revue Pour, Réalisée par le GREP, Groupe de recherche pour l'éducation et la prospective, no 28, 3e et nouvelle édition remise à jour, Éditions Privat, Toulouse, 127 p.

2.2.1 La notion de stratégie

Essentiellement, la notion de stratégie repose sur la marge de manoeuvre, la liberté d'action et de jeu que possède tout individu au sein d'une organisation. Cette liberté qu'on prête ici à l'individu s'oppose radicalement à une vision traditionnelle et déterministe du comportement de la personne en milieu organisationnel.

Vu sous cet angle, l'individu n'apparaît pas comme un être passif au comportement déterminé et prévisible, mais comme un acteur relativement autonome qui tentera de se positionner et de tirer partie de son environnement organisationnel. D'où la notion de stratégie qui caractérise le comportement de l'individu.

Erhard Friedberg (1988,p. 29) précise que: "L'analyse organisationnelle part du postulat que l'individu en situation de travail n'est jamais totalement déterminé dans son comportement. C'est un acteur libre qui poursuit une stratégie rationnelle en vue d'atteindre ses objectifs personnels".

La rationalité qui conduit l'acteur dans son action, n'est cependant pas une rationalité complète et parfaite. C'est une rationalité limitée et restreinte. Elle est d'abord restreinte en raison des capacités cognitives et informationnelles limitées de l'être humain, telles qu'analysées par Herbert Simon[2] et qui veut que l'homme, en situation de devoir choisir

---

[2] March, J.G. et H. A. Simon, Organizations, New York, Wiley, 1958 (trad. fr. Les organisations, Paris, Dunod, 1965).

entre plusieurs options, sera incapable d'optimiser son choix et que celui-ci s'arrêtera sur l'option qui lui apparaîtra la plus satisfaisante compte tenu du contexte.

La rationalité de l'acteur sera également limitée en raison de l'existence de deux autres variables: les caractéristiques personnelles et les contraintes organisationnelles. Les caractéristiques personnelles réfèrent aux capacités intellectuelles, psychiques, culturelles et sociales qui caractérisent un individu. Comme celles-ci diffèrent d'une personne à l'autre, les comportements et les stratégies vont conséquemment varier. Quant aux contraintes organisationnelles, elles renvoient à la structure formelle de l'organisation, à sa ligne hiérarchique et d'autorité, à ses canaux de communication, à ses règles et normes de fonctionnement. Elles aussi vont influencer et conditionner les comportements.

Nonobstant ces contraintes et ces limites, la liberté de jeu de l'acteur demeure présente et réelle. Comme le dit Friedberg (1988, p. 32)

> Si tous ces facteurs limitent l'éventail des choix rationnels des acteurs, ils n'éliminent jamais totalement leur capacité de choisir. Entre les contraintes inhérentes à la situation des individus ou des groupes et leur comportement, il subsiste toujours une zone d'imprécision à l'intérieur de laquelle chaque acteur calcule son intérêt pour arrêter sa conduite. Ce calcul peut être implicite, voire inconscient; il existe cependant toujours et exprime une part irréductible de rationalité dans le comportement de chacun, même s'il s'agit d'une rationalité limitée.

2.2.2 Les relations de pouvoir

Comme nous venons de le présenter, l'individu en situation de travail est un être relativement autonome qui poursuit ses objectifs selon une logique d'action qui lui est personnelle.

La notion d'objectifs personnels à laquelle on fait référence ici ne doit pas être associée à l'idée d'intérêts personnels, prise au sens "narcissique" ou égoïste du terme. Elle a une signification beaucoup plus large qui inclut les concepts d'objectifs, de valeurs et de croyances qui animent et habitent les individus dans l'accomplissement de leur tâche.

Les objectifs poursuivis par les individus et les groupes qui oeuvrent au sein de l'organisation seront tantôt concordants tantôt divergents par rapport aux objectifs officiels de l'organisation. Il en va de même dans les relations entre les individus et les groupes qui composent l'organisation. Ceux-ci sont, au même titre, des acteurs autonomes et libres de jeu, dont les logiques d'action et les objectifs qui en découlent vont parfois converger, parfois diverger.

Partant de là, les individus et les groupes d'une organisation sont placés dans une dynamique de relations où ils cherchent à s'influencer mutuellement dans la poursuite de leurs objectifs personnels. Dans la perspective de l'analyse stratégique, ces relations d'influence constituent de véritables relations de pouvoir que, de part et d'autre, organisation, individus et groupes, on tentera d'infléchir à

son avantage. Pour cela, les acteurs en présence doivent recourir à la coopération, à l'ajustement mutuel, au marchandage et à la négociation.

Les relations de pouvoir et le pouvoir, présentés sous cet angle, constituent le coeur de l'analyse sociologique:

> Le pouvoir est le mécanisme quotidien et incontournable qui médiatise et régule les échanges de comportement indispensables au maintien, voire à la réussite d'un ensemble humain marqué par la coexistence d'acteurs relativement autonomes et développant chacun des rationalités d'action limitées, et pour cette raison même, divergentes, voire éventuellement contradictoires. (Friedberg, p. 5)

2.2.3 L'organisation comme système social d'action collective

Si les différents acteurs organisationnels, individus ou groupes, sont amenés à recourir au marchandage, au compromis et à la coopération dans la poursuite de leurs objectifs propres, c'est qu'ils sont placés en situation d'interdépendance les uns par rapport aux autres.

Cette interdépendance qui lie les acteurs ne répond pas uniquement aux impératifs fonctionnels de l'organisation du travail. Couplée à une dynamique interactionnelle axée sur le pouvoir, l'interdépendance représente le fondement même d'un système de relations structurées au sein de l'organisation. Dans l'optique de l'analyse sociologique, ce système de relations sera appelé système d'action concret ou système social d'action collective.

À ce sujet, Philippe Bernoux (1985, p. 149) dira que: "Toute organisation est composée d'acteurs structurant leurs relations dans un modèle aussi interactif qu'interdépendant, si elle veut «bien» fonctionner. La manière dont cet ensemble humain structure ses relations sera appelé système d'action concret..."

Par ailleurs, ce système d'action n'est pas le seul résultat des stratégies particulières, jeux de pouvoir et arrangements nécessaires des acteurs. Il dépend également du cadre formel de l'organisation, en incorporant implicitement dans sa structuration les différentes contraintes qu'imposent les objectifs de l'organisation, sa structure formelle et ses règles et normes de fonctionnement.

Ainsi, Friedberg (1988, p. 53) présente le fonctionnement d'une organisation

> ...Comme le résultat d'un état d'équilibre dans les stratégies et les relations de pouvoir qui opposent les membres d'une organisation. Cet état d'équilibre s'incarne à son tour dans un certain nombre de règles de jeu qui structurent les stratégies des joueurs et les rapports que ceux-ci ont les uns avec les autres au sein de l'organisation. Ces règles de jeu sont le résultat à la fois des contraintes organisationnelles et du système de relations de pouvoir qui existe dans l'organisation. Elles sont indissolublement liées aux deux. Et c'est à travers elles seulement qu'on peut comprendre le fonctionnement du système social d'action collective que constitue une organisation.

2.2.4 L'organisation et son environnement: le concept de relais

L'importance de l'environnement dans la vie des organisations de travail n'est pas un facteur propre à l'analyse sociologique. La littérature administrative contemporaine abonde sur le sujet. Plusieurs théories et modèles d'analyse des organisations soutiennent que le concept de l'environnement est fondamental pour comprendre le fonctionnement et la survie des organisations.

En effet, l'organisation n'est pas une entité organique qui vit en vase clos, pour et par elle-même. Elle est une partie intégrante d'un ensemble humain organisé que constitue la société dans laquelle elle évolue. C'est la société qui lui conférera et lui reconnaîtra une fonction et un rôle social déterminés. C'est ainsi que, pour s'acquitter de sa mission, l'organisation va non seulement puiser dans l'environnement les ressources humaines, matérielles et financières dont elle a besoin pour produire le bien ou le service attendu, mais elle obtiendra également de cet environnement, en contrepartie de son action, la légitimité essentielle à son existence et à sa survie. L'influence de l'environnement sur l'organisation est donc indéniable.

Si l'analyse sociologique n'est pas la seule à reconnaître l'importance de l'environnement dans la vie des organisations, elle a, par ailleurs, apporté sa contribution à la compréhension de ce phénomène. Par l'introduction du concept de relais, l'analyse stratégique aborde

l'environnement selon une perspective qui lui est propre, soit celle des relations de pouvoir.

D'une part, parce qu'elle y tire ses ressources et qu'elle y reçoit sa légitimité, l'organisation se trouve, en quelque sorte, à dépendre directement de son environnement. Partant de là, elle a tout intérêt à entretenir des liens et des contacts très étroits avec cet environnement de façon à bien le comprendre, voire même à le contrôler. D'autre part, parce qu'il est souvent impossible à l'organisation de traiter avec chacun des éléments qui composent son environnement, elle va systématiser et structurer ses rapports avec ce dernier autour d'un certain nombre de réseaux représentatifs de cet environnement. Ces réseaux représentent, pour l'analyse sociologique, des «relais» privilégiés autour desquels s'articuleront de véritables relations de pouvoir entre l'organisation et son environnement.

Sur le concept de relais, Friedberg (1988, p. 58) dira que

> Le rôle de ces relais est double. D'une part, représenter le segment d'environnement visé par l'organisation, l'informer sur les exigences de celui-ci et par là contribuer à la définition de son produit. D'autre part, établir avec les représentants de l'organisation un certain nombre de règles quant à la diffusion de ce produit et en imposer le respect auprès du segment de l'environnement qu'ils représentent. Entre l'organisation dans son ensemble et ses relais, il s'instaurera donc un rapport de négociation et un système de relations de pouvoir relativement stable et équilibré où chacun trouve son intérêt.

En résumé, l'analyse stratégique présente donc l'organisation comme un construit social dont les membres sont appelés, dans la poursuite de leurs stratégies personnelles, à s'ajuster les uns aux autres de façon permanente, en tenant compte des différentes contraintes imposées par l'organisation et par son environnement pertinent.

C'est sous cet angle que nous allons approcher l'organisation que constitue l'école La Légende.

2.3 Le management politique de l'école

En guise d'entrée en matière à ce deuxième référant théorique, nous allons à nouveau citer Erhard Friedberg (1988, p. 28) lorsqu'il avance que:

> L'organisation devient un corps politique, non un ensemble mécanique de rouages agencés les uns par rapport aux autres et gouvernés par une rationalité unique. Et en fin de compte, diriger une organisation tient beaucoup plus du gouvernement des hommes que de l'administration des choses.

Si, comme l'affirme Friedberg, l'organisation est un **corps politique**, qui tient plus du **gouvernement des hommes** que de l'administration des choses, doit-on conclure à la nécessité de recourir à un **management politique** de celle-ci ? C'est la thèse que nous voulons soutenir ici.

Précisons d'abord le sens du mot "politique" employé ici. Celui-ci ne se réfère évidemment pas à l'idée de "faire de la politique" ou encore à

celle de s'engager activement dans l'action politique. Il rejoint plutôt le corpus disciplinaire de la science politique. Car comme le souligne le politicologue américain Thomas I. Cook (dans Pierre Morin, 1985, p. 160): "La notion de pouvoir est l'objet propre de la science politique". Politique et pouvoir ne font donc qu'un.

Or, comme nous l'avons vu précédemment, le pouvoir et les relations de pouvoir sont le lot quotidien des organisations. Si bien que l'organisation ne saurait être envisagée sans elles. C'est donc ici qu'intervient l'idée de management politique de l'organisation. Cela consiste essentiellement à prendre en compte les phénomènes de pouvoir au sein de l'organisation dans l'acte de gérer.

Cette façon dite politique d'entrevoir le management des organisations ajoute une nouvelle dimension à la fonction de gestionnaire. Dans cette optique, le gestionnaire devra dorénavant emprunter des habiletés aux sciences politiques. À ce sujet, Pierre Morin (1985, p. 158-159) explique: "Aussi voit-on naître une conception nouvelle du rôle de manager: le manager politique... Les organisations du fait des rapports de pouvoir en leur sein, dans leur tissu même, font du dirigeant, du gestionnaire, le gouverneur d'un petit monde, le chef politique de ce monde". C'est là d'ailleurs une idée qui rencontre celle exprimée par Friedberg lorsque celui-ci parle du «gouvernement des hommes».

En conséquence, ce nouveau rôle du gestionnaire sollicitera chez celui-ci le développement de nouvelles habiletés, la maîtrise d'un nouveau savoir-faire, axé sur la négociation, la médiation et la diplomatie.

Ce cadre d'analyse s'applique aussi bien à l'école qu'à d'autres types d'organisations. En effet l'école, prise comme entité organisationnelle, ne diffère pas des autres organisations humaines. La dynamique organisationnelle qui la régit est une dynamique sociale, répondant parfaitement aux caractéristiques d'une organisation telle que vue par l'analyse stratégique. Les concepts-clés sur lesquels celle-ci repose s'appliquent donc à l'école comme aux autres organisations.

De ce fait, l'école sera ici abordée à partir de ses acteurs, internes et externes, poursuivant des objectifs, et qui, partant de là, vont tenter de "rentabiliser" leur participation dans l'organisation en s'engageant dans des relations de pouvoir avec les autres.

C'est également la position que partage Stephen J. Ball (1987, p. 16):

> A pragmatic and critical organizational analysis of schools must begin by being rooted in and developped upon the experiences, views and interpretations of the individual actors who constitute -the organization- and their real and practical concerns and interest.

Par rapport au pouvoir et aux relations de pouvoir dans l'école, Ball (1987, p. 19) ajoutera: "I take schools, in common with virtually all other social organization, to be arenas of struggle..."

Du même coup, en raison des relations de pouvoir qui l'habitent, l'école, comme toute organisation d'ailleurs, peut et même doit être

envisagée comme un corps politique appelant au gouvernement de ses membres: **à un management politique de celle-ci**.

2.4 L'innovation et l'intraprenariat

Phénomènes pas vraiment nouveau par leur nature et leur existence, l'innovation et l'intraprenariat représentent des concepts que le management moderne tente de plus en plus d'intégrer.

Réalité rendue très à la mode par certains ouvrages, notamment, celui de Peters et Waterman "Le prix de l'excellence", l'innovation au sein de l'organisation, particulièrement dans l'entreprise concurrentielle, est présentée comme la clé des organisations les plus performantes. Elle est considérée comme l'ingrédient principal de la dynamisation et du développement de l'organisation. L'innovation est également envisagée comme la meilleure garantie de survie de l'organisation, parce que résolument tournée vers le client, donc l'environnement.

Quant à l'intraprenariat, il doit son appellation à Gifford Pinchot (Intrapreneuring, 1984), conseiller en gestion américain, qui le premier, en dessine les principaux contours. Depuis, cette notion n'a cessé de faire l'objet d'études et d'écrits spécialisés pour finalement prendre pignon sur rue dans le langage consacré du management contemporain.

Avant d'aller plus loin, établissons simplement la différence qui existe entre **intrapreneur** et entrepreneur. Pinchot (1986, p. 11) définit l'intrapreneur comme étant

> Tout «rêveur qui agit». Celui qui assume la responsabilité concrète de mener à bien l'innovation quelle qu'elle soit au sein d'une entreprise. L'intrapreneur peut être un créateur ou un inventeur mais demeure toujours un rêveur qui imagine comment transformer une idée en activité rentable".

L'intrapreneur est donc un acteur interne à l'organisation. Pour sa part, l'entrepreneur est présenté comme étant "celui qui joue le rôle d'intrapreneur en dehors de son entreprise".

Par rapport à ces définitions, une importante précision s'impose: la différence qui existe entre **créativité** et **innovation**. Théodore Levitt (dans Le prix de l'excellence, p. 216) la présente comme ceci: "La créativité, c'est imaginer de nouvelles choses. L'innovation, c'est faire de nouvelles choses". Partant de là, on comprend que l'innovateur et l'intrapreneur sont des individus résolument engagés dans l'action, non dans les pensées.

Pour revenir à l'intraprenariat, Yvon Gasse, professeur à la Faculté des sciences de l'administration de l'Université Laval, en présente une définition intéressante parce que générale et moins appliquée à l'entreprise de production. Celui-ci dira que:

> L'esprit intrapreneuriel se traduit par une volonté constante de prendre des initiatives et de s'organiser compte tenu des ressources disponibles pour atteindre

> des résultats concrets... On doit se rappeler que le caractère unique de l'esprit intrapreneurship est la création et l'implantation de quelque chose de nouveau et de plus efficace plutôt que la simple continuation de ce qui existe déjà. ("Le culte de l'intrapreneurship" dans Administration hospitalière et sociale, vol. 35, no 5, p. 6.)

Dans cette définition, deux idées attirent particulièrement notre attention: la nouveauté et l'efficacité. La première est en quelque sorte la marque de commerce de l'intrapreneur, ce à quoi il s'identifie. Cette idée est d'ailleurs reprise par Gabrielle A. Brenner et Reuven Brenner (1988, p. 2) lorsqu'ils précisent que "L'intrapreneur dévie de la routine et du comportement traditionnel, habituel à l'intérieur et à l'extérieur de la firme". De plus, ils ajouteront (1988, p.4) que: "Non seulement l'intrapreneur est celui qui s'éloigne des sentiers battus, mais l'approche intrapreneuriale contraste avec la bureaucratie des organisations".

Pour ce qui est de la deuxième idée, celle reliée à l'efficacité, il nous apparaît intéressant de savoir que l'intrapreneur, comme le souligne Gasse (1989, p. 7) : "recherche l'efficacité et non l'efficience. Il cherche à faire les choses qu'il faut laissant au gestionnaire l'efficience, c'est-à-dire la préoccupation de bien accomplir les choses".

L'innovation et l'intraprenariat au sein de l'institution scolaire se présentent donc comme une action délibérée, originale et spécifique qui vise à rendre plus efficace les pratiques, moyens et outils pédagogiques existants.

Aussi, pour l'école comme pour toute organisation, les phénomènes touchant l'innovation et l'intraprenariat nécessitent d'être bien gérés. C'est précisément sur cet aspect, celui de la gestion de l'innovation, que nous allons porter notre attention.

3. MÉTHODOLOGIE

3. MÉTHODOLOGIE

3.1 La méthode utilisée

Notre enquête "sur le terrain" a été réalisée selon une série d'entretiens semi-structurés menés auprès des acteurs directement impliqués dans la problématique.

Notre méthode d'enquête, a consisté essentiellement à interroger les personnes en cause sur leurs opinions et leurs perceptions subjectives des événements qui se sont déroulés dans l'école et dans les rapports entre le comité d'école et la direction.

3.2 Les acteurs rencontrés

Concrètement, 23 entrevues d'une durée moyenne de 75 minutes ont été réalisées entre le 18 septembre et 23 octobre 1989 auprès des acteurs suivants:

- personnel enseignant: 17 personnes (incluant trois enseignantes qui ont quitté l'école en juin 1989)
- comité d'école: 4 personnes
- direction de l'école: 2 personnes.

3.3 Les limites de la méthode utilisée

Par rapport aux objets de cette étude, précisons que la méthode d'enquête ne peut en rien prétendre fournir une évaluation systématique et rigoureuse de la gestion exercée à l'école La Légende. Encore moins une évaluation administrative de celle-ci, puisque c'est là une responsabilité qui appartient aux autorités compétentes de la commission scolaire. Par ailleurs, par les propos que nous tiennent les individus et les témoignages qu'ils nous rendent, la méthode fait ressortir un certain nombre d'indicateurs nous permettant de dégager une appréciation globale de la gestion de l'institution et, le cas échéant, d'en identifier les zones troubles.

4. DESCRIPTION DE LA SITUATION

4. DESCRIPTION DE LA SITUATION

4.1 La qualité de la gestion et le climat organisationnel à l'école La Légende

Tel que nous l'avons précisé au chapitre précédent, la méthode d'enquête retenue cherchait à connaître les opinions et les perceptions des différents acteurs impliqués dans la problématique, et ce, tant au niveau de la lecture qu'ils font des événements que de l'évaluation qu'ils portent sur certains objets précis, tels la gestion exercée à l'école et le climat qui y règne. Ce sont de ces opinions et de ces évaluations exprimées par les acteurs dont nous allons tirer les indicateurs utiles pour dégager une appréciation globale de la qualité de la gestion exercée actuellement à l'école La Légende et son climat organisationnel.

Concernant la qualité de la gestion, les indicateurs recueillis auprès des enseignant-e-s composant présentement l'équipe-école, indiquent une tendance très nette. **En effet, la quasi totalité des enseignant-e-s rencontré-e-s expriment leur satisfaction générale face à la gestion de l'école**. Bien que l'on précise qu'elle n'est pas parfaite et qu'elle comporte certains irritants, on s'entend pour qualifier ces lacunes de mineures et sans portée significative. Pour eux et elles, la fonction "management de l'école" est bien assurée et ne peut fondamentalement être mise en cause, contrairement à ce que certains laissent croire.

On retrouve la même appréciation positive concernant le climat actuel à l'intérieur de l'école et l'état des relations humaines, que l'on présente comme bons et agréables. En fait, on dira qu'il y a bel et bien eu un climat malsain dans l'école et que les relations entre le personnel ont été plutôt tendues, particulièrement au cours de la dernière année, mais que tout est redevenu normal depuis le départ de l'école de trois enseignantes identifiées comme des "fauteuses de troubles" et les "auteures du document qui incrimine la direction".

Par contre, on formule une certaine inquiétude quant à l'avenir, lorsqu'on ajoute que toutes les menaces pesant sur le climat de l'école ne sont pas disparues. Quelles sont donc ces menaces ?

Doit-on comprendre que le problème n'est pas totalement dissipé malgré le départ de ces trois enseignantes visées ? Qu'elles n'ont pas à elles seules à porter l'odieux de cette situation, comme nous serions tenté de le croire ? Que s'est-il donc passé réellement ? C'est ce que nous allons tenter de présenter et d'expliquer.

4.2 La dynamique interne

Pour bien comprendre la situation, il nous faut tout d'abord remonter le temps. Plus précisément, il nous faut revenir à l'époque de la direction précédente de l'école La Légende. Cette direction, tous s'entendent pour la présenter comme autoritaire et intransigeante "L'ancienne direction était très autoritaire, une vraie dictature... c'était le régime du pensionnat". Cependant, celle-ci n'avait

vraisemblablement pas que des défauts. En effet, si la majorité des enseignant-e-s de l'école dénoncent encore aujourd'hui ce style ("Je ne voudrais pas revivre ce régime-là"), un petit groupe d'enseignant-e-s disent, par contre, regretter cette époque.

Au coeur de ce groupe, se trouvent trois enseignantes qui, en raison de leur participation dans toute cette affaire, sont expressément identifiées et ciblées par plusieurs comme les principales instigatrices des conflits au sein de l'école.

Ces trois enseignantes, affectées aux degrés de 1ère et 2e année avaient un certain nombre de points en commun: une scolarisation supérieure à la moyenne du groupe-école, une conception avant-gardiste de l'enseignement et du rôle de l'enseignant, la reconnaissance d'une participation active des parents dans la vie de l'école et un désir d'innover au plan pédagogique.

Pour elles, la formation académique représente une valeur importante "Je me suis recyclée, c'était important pour moi". C'est par l'acquisition de nouvelles connaissances théoriques que, pour ces enseignantes, passent le renouveau et l'amélioration de la pratique professionnelle d'enseignant "Si on veut changer des choses dans l'enseignement, il faut continuer d'étudier". Enfin, sur la place des parents dans la vie de l'école, leur position est tout à fait claire: "après les enfants, ce sont nos principaux collaborateurs...les parents sont presque nos patrons, ils nous fournissent la matière première... pour être vraiment pédagogique, il faut impliquer les parents".

Ces trois enseignantes ont été à l'origine d'un certain nombre de projets pédagogiques novateurs dans l'école. Là-dessus, une première enseignante dira: "Je voulais changer mon enseignement, rien de plus" alors qu'une seconde précisera "qu'il y avait des choses à changer sur le plan pédagogique". De plus, au-delà de leur implication individuelle dans ces projets novateurs, ces trois enseignantes formaient avec d'autres une sorte de club pédagogique au sein duquel les personnes présentes échangeaient sur leur vision de l'enseignement et sur leurs expériences respectives. "Nous formions une véritable équipe... un cercle pédagogique qui se réunissait régulièrement pour discuter et échanger".

Parmi les projets novateurs initiés par l'une ou l'autre ou encore plusieurs de ces enseignantes, il y a eu l'introduction de nouvelles méthodes et de nouveaux textes pédagogiques, la rédaction d'un livre de lecture pour les enfants de 1ère année et l'élaboration de documents thématiques sur les temps forts de l'année scolaire tels Noël, l'Halloween, etc. Le plus important d'entre eux, du moins au plan de son rayonnement externe, est sans aucun doute le projet de transition et d'intégration des enfants de maternelle à la première année. Conçu dans le cadre d'un programme de maîtrise universitaire, ce projet a été effectivement mis en oeuvre dans l'école. Par la suite, ses auteures ont été invitées en plusieurs occasions à le présenter dans le cadre de tribunes spécifiques traitant de l'éducation. Une revue spécialisée dans le domaine lui a même réservé une publication particulière. C'est dire la valeur et le caractère innovateur qu'on lui prêtait.

Pour revenir à la direction précédente de l'école La Légende, ce que ces trois enseignantes appréciaient surtout chez cette dernière, c'est le fait qu'elle valorisait leurs initiatives de formation et leur offrait un appui pour les différents projets pédagogiques qu'elles mettaient de l'avant. "Lorsque nous avons obtenu notre diplôme de maîtrise, la direction les a affichés sur le babillard pour que tout le monde les voient.... La direction était consciente de nos efforts et nous appuyait."

Cet appui de la direction pour ces projets allait même jusqu'à permettre certains écarts aux règles de fonctionnement établies dans l'école notamment au chapitre de l'affectation des ressources financières et matérielles. Concrètement, afin de permettre la réalisation de ces projets, la direction acceptait le fait que ces enseignantes dépensent plus que leur budget-classe aux postes touchant le matériel pédagogique et les sorties éducatives. "Je réussisais à obtenir de l'ancienne direction à peu près ce que je voulais: matériel, argent, même défoncer les budgets". Pour les enseignantes impliquées dans ces projets, cette largesse constituait la marge de manoeuvre légitime dont elles avaient besoin. "Je ne dis pas que tout le monde devait faire comme moi mais j'avais besoin de l'espace qu'il me fallait". Pour les autres enseignant-e-s, c'était là l'octroi de privilèges puisque ce qui était consenti en plus aux uns diminuait d'autant les possibilités des autres. "Les trois enseignantes avaient des passe-droits avec l'ancienne direction, c'était le règne du favoritisme, des privilèges. Elles obtenaient tout ce qu'elles voulaient de l'ancienne direction".

Arrive alors une nouvelle direction d'école, celle actuellement en poste à l'école La Légende. Immédiatement après sa nomination, d'ailleurs recommandée par une lettre signée par un bon nombre d'enseignant-e-s de l'école, le nouveau directeur, jusqu'alors adjoint, procède à une nouvelle répartition des responsabilités entre lui et sa nouvelle adjointe. Il s'occupera principalement du deuxième cycle et confiera la supervision du premier cycle à son adjointe, sauf en ce qui concerne le bloc des maternelles, qu'il continuera lui-même de superviser. Comme nos trois enseignantes sont affectées aux degrés de première et deuxième années, on s'en souviendra, cela signifie que, dorénavant, elles auront à travailler en étroite collaboration avec l'adjointe.

À compter de ce moment, certaines choses vont changer dans l'école. Le premier changement important concerne le classement des élèves, cette opération annuelle qui consiste essentiellement à regrouper les élèves par degré et par classe. En fait, c'est le classement des élèves de première année qui est modifié. Rappelons-nous ici le projet de maîtrise conçu par deux enseignantes qui portait sur l'intégration et la transition des élèves de maternelle à la première année. Ce projet était à ce moment en application dans l'école. À sa face même et en raison de l'objectif qu'il poursuivait, ledit projet englobait cette question de classement des élèves de première année, du moins pour les enseignantes qui y étaient impliquées. Concrètement, le projet prévoyait l'identification en début d'année d'un certain nombre d'élèves de la maternelle, à qui on faisait connaître à l'avance celle qui serait son professeur l'année d'ensuite. Ces élèves étaient précisément

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION

ceux à qui s'adressaient les différentes mesures prévues par le projet pour faciliter leur intégration et leur transition de la maternelle à la première année. Toutes ces mesures étaient conjointement menées par les professeures de maternelle et de première année concernées.

Reprochant aux enseignantes impliquées dans le projet de faire de l'élitiste dans la sélection des élèves de maternelle, autrement dit, de choisir pour leur classe les éléments les plus forts au détriment des plus faibles, la directrice-adjointe appliqua de nouvelles règles relativement au classement des élèves de première année. Cette mesure a été très mal reçue par les enseignantes qui voyaient leur projet sinon compromis du moins sensiblement modifié par rapport à la vision qu'elles en avaient. L'une de ces enseignantes dira: "Je passais pour la personne qui choisissais ses élèves et cela était un peu vrai. Je choisissais des élèves avec qui je me sentais le mieux, pas de cas difficiles". Pour sa part, la directrice-adjointe précisera que: "Ces enseignantes allaient jusqu'à dénigrer et négliger les enfants en difficulté". Précisons qu'avant d'occuper le poste d'adjointe, celle-ci était conseillère en enfance inadaptée à la même commission scolaire.

À la suite de ce premier changement, il en survient d'autres, ceux-là plus significatifs sur la dynamique à venir. Invoquant des motifs d'équité et de parité entre les enseignant-e-s, la direction introduit un certain nombre de nouvelles politiques internes dans le fonctionnement de l'école. Une première politique, budgétaire, venait désormais empêcher les dépenses excédentaires au budget-classe de chaque enseignant-e. Chacun-e aura dorénavant sa juste part et pas plus.

Une seconde politique, en lien avec la première, venait préciser un nombre déterminé de sorties éducatives pour chacun-e. Plus question pour quiconque de faire des sorties éducatives qui soient en plus grand nombre qu'une autre. Enfin, une troisième politique* qui, conformément à une directive émise par le ministère, interdisait l'utilisation de matériel pédagogique qui ne soit préalablement autorisé par celui-ci.

Comparativement à la situation précédente, le rapport de forces venait, à toutes fins pratiques, d'être inversé. La majorité des enseignant-e-s trouvait légitime l'application de telles mesures, alors que les trois enseignantes les recevaient comme un frein à leurs initiatives innovatrices. "Certaines n'ont pas accepté ces politiques alors que la majorité les ont acceptées". Convaincues que ces nouvelles règles du jeu les visaient principalement, un sentiment de grande frustration nait chez les trois enseignantes. "Ils ont voulu nous empêcher d'utiliser le matériel pédagogique que nous avons conçu malgré l'autorisation donnée par la commission scolaire... C'est pour nous empêcher d'aller avec les parents que la nouvelle politique de sortie a été rédigée... Je me sentais harcelée par ces nouveaux règlements." Ces différentes politiques apparaissent tout à fait inacceptables aux yeux des trois enseignantes, car elles venaient normaliser et standardiser leurs actions professionnelles. "Dans cette école, il n'y avait aucune place pour l'originalité, c'est le standard qui comptait....

---

* Cette politique, perçue comme originant de la direction d'école, provenait en fait de la direction de la Commission scolaire.

Il aurait fallu que tout le monde soit pareil, sur le même pied, pourtant ce n'est pas le cas dans la réalité de la vie".

C'est ainsi qu'à l'intérieur de l'école, dans sa dynamique interne, des insatisfactions naissent et des tensions se développent.

4.3 La dynamique externe

Pendant ce temps, à l'extérieur de l'école s'opère au sein du comité d'école et chez les parents qui le composent une importante transformation de ses rôles. Fort d'une assise légale qui le lui permet et de sessions de formation dispensées par différents intervenants qui l'y incitent, le comité d'école s'engagera résolument dans une nouvelle voie. "Tout ça a commencé avec les cours qui nous ont été donnés sur les rôles et responsabilités du comité d'école. On s'est rendu compte avec ces cours que nous avions des droits". Ainsi, d'un bénévolat de service qu'il était, il entend désormais devenir un bénévolat d'engagement. Il est révolu le temps des "sandwiches", il faut maintenant se préoccuper de la vie pédagogique de l'école.

> Avant on se limitait à des choses de services. Le comité d'école c'est plus que faire du bénévolat, c'est aussi de travailler en collaboration avec les enseignants et la direction. Nous sommes en droit de poser des questions, de recevoir les programmes, de s'interroger sur les résultats. Notre rôle, c'est d'être collaborateur, participant dans des questions telles le projet éducatif, la pédagogie.

C'est ainsi que dans la foulée de cette orientation, le comité d'école assumera le leadership dans un certain nombre de dossiers qui touchent la vie de l'école. Qu'on pense à la garderie scolaire et à l'aménagement de la cour d'école pour ne citer que ceux-là. Un dynamisme renouvelé et une volonté d'entreprendre des choses caractérisent maintenant le comité d'école La Légende.

Cependant, une telle orientation prise par le comité d'école n'allait pas se concrétiser sans bouleverser quelque peu les habitudes dans le fonctionnement de l'école, voire même rencontrer quelques obstacles. Comme le souligne un parent du comité d'école: "nous étions le premier comité à être actif comme ça". C'est dire que le comité d'école, déjà à ce moment, trouve plutôt réservée la collaboration que lui prête la direction et les enseignant-e-s dans la réalisation de ses projets. "Dans tous nos dossiers, on aurait aimé sentir l'appui de la direction et des enseignant-e-s. On nous a mis constamment des bâtons dans les roues. Rien ne bougeait dans nos dossiers, on n'avait jamais les réponses à nos questions". Les seules qui, visiblement, vont prêter leur concours aux projets patronnés par le comité d'école sont effectivement les trois enseignantes innovatrices. "On est allé chercher des professeurs qui collaboraient avec nous, elles n'avaient pas peur des parents, elles".

C'est alors que dans le cadre du mouvement qu'il a amorcé, le comité d'école sera amené à se préoccuper de la question de la qualité de l'anglais dispensé aux élèves de deuxième cycle. Cette question sera le déclencheur d'un conflit majeur.

Sensibilisé par des parents au fait que la transition académique de leur enfant, du niveau primaire au niveau secondaire, s'opérait facilement dans toutes les matières, sauf celle de l'anglais, le comité d'école s'est alors intéressé à cette question. "Des parents nous ont dit que leur enfant avait été refusé dans certaines écoles privées en raison de leur mauvaise maîtrise de l'anglais. Les enfants aussi nous racontaient des commentaires sur la façon dont se donnaient les cours d'anglais".

Pour la direction de l'école et pour le groupe des enseignant-e-s, cette question de l'anglais soulevée par le comité d'école apparaît inacceptable et gênante. D'une part, elle est perçue comme une ingérence dans la régie interne de l'école. "Les parents voulaient tout savoir sur l'école et dans l'école, même ce qui ne les regardait pas. Les parents n'ont pas d'affaire à se mêler de pédagogie, cela ne les regarde pas". D'autre part, elle met en cause la compétence professionnelle d'un enseignant qui, par surcroît, est un personnage influent dans l'école en raison de ses fonctions de délégué et représentant syndical. En fait, la direction et le groupe des enseignant-e-s sont convaincus que les intentions du comité d'école sont de se débarrasser du professeur d'anglais. "Ils voulaient la tête du professeur d'anglais". Pour sa part, le comité d'école se défendait bien d'une telle intention. "On ne voulait la tête de personne dans cette affaire. En fait, c'était une question tout à fait banale à laquelle on s'intéressait".

Un autre élément important dans ce dossier est le fait, qu'au moment où le comité d'école soulève cette question, siège sur ledit comité, à titre

de représentante des enseignant-e-s, l'une des trois enseignantes "ciblées". Il faut noter que ces enseignantes vont se succéder dans cette fonction, qu'elles assumeront à tour de rôle. Pour elles, c'est en quelque sorte l'occasion de transporter leur frustration et leur vision de la pédagogie dans une autre arène, après avoir été mises en échec dans l'école même: "On a pris les grands moyens. Aux grands maux, les grands remèdes. On a impliqué les parents". Elles ne rencontrent pas d'opposition dans cette voie, pas de la part des parents du moins. C'est même, comme nous l'avons vu précédemment, tout le contraire. D'une part, les parents connaissent déjà ces enseignantes et apprécient leur ouverture pédagogique, puisqu'elles ont enseigné à leurs enfants dans le passé. D'autre part, leur vision de l'enseignement, notamment au chapitre de l'implication des parents dans la vie de l'école, est connue et rencontre bien la nouvelle orientation que s'est donnée le comité d'école. Il y a entre ces deux groupes, conjugaison manifeste d'intérêts réciproques.

Sur la base des intérêts réciproques qui les rapprochent, nos trois enseignantes n'hésiteront pas, dans certains dossiers qui leur sont chers, à recourir au comité d'école afin d'obtenir l'aval nécessaire à leur application. Surtout dans les cas où ces dossiers sont contestés par la direction, ou carrément refusés par celle-ci. À cet égard l'une d'elles dira: "j'ai voulu présenter un projet pour ma classe, la direction m'a dit non. Je l'ai présenté quand même au comité d'école". Dans le même sens, une autre mentionnera ceci: "on a passé par les parents, c'est eux qui ont réussi à faire passer l'intégration comme

une politique. Ils ont mis le point à l'ordre du jour d'une réunion régulière du comité",

Cependant, les autres enseignant-e-s de l'école n'entendaient pas que les choses continuent à se passer ainsi. C'est pourquoi, le groupe des enseignant-e-s modifia les règles, plus ou moins explicites présidant à la nomination de ceux ou celles appelé-e-s à les représenter au sein du comité d'école. Tout ceci, bien sûr, afin d'éloigner ces trois enseignantes du comité d'école. Sur ce, l'opinion qui suit reflète bien le sentiment du groupe d'enseignant-e-s: "on s'est dit: ça va faire, on est en train de se faire embarquer, il faut réagir. Nous étions piégés. C'est pour cela que nous nous sommes arrangés pour aller au C.P.E.E. et au comité d'école". Pour les trois enseignantes, c'est là une nouvelle mesure offensante à leur endroit: "ils ont changé les règles. On ne voulait pas me voir au comité parce que je disais ce que j'avais à dire. On voulait me censurer".

De toute évidence, les différents comportements manifestés par les trois enseignantes n'ont pas l'heur de plaire à tout le monde. Pour la direction et le groupe majoritaire d'enseignant-e-s, la stratégie très consciente des trois enseignantes minoritaires est profondément agaçante, voire même menaçante. On trouve carrément inconcevable et insupportable leur façon de faire front commun avec les parents du comité d'école. "Elles se sont liguées avec les parents". On ira même jusqu'à entretenir la rumeur selon laquelle elles alimentent systématiquement le comité sur un certain nombre de réalités internes à l'école, et ce, à des fins inavouées de représailles. "Elles ont cherché

les bobos dans l'école et parlé contre la direction. Elles en voulaient à la direction et au professeur d'anglais. Elles étaient de vrais délateurs qui informaient le comité d'école".

Ainsi sur le dossier de l'anglais, on dira que c'est l'enseignante qui siégeait alors au comité, l'une des "minoritaires", qui a aiguillé celui-ci sur cette piste. À cause de cela, on ne pardonne tout simplement pas aux trois enseignantes leur "magouillage" avec le comité de parents: "Les enseignants se sont regroupés, on a marginalisé les trois enseignantes en question. On ne leur adressait plus la parole".

Dans de telles conditions, les relations entre les individus sont devenues de plus en plus difficiles, de plus en plus tendues. La méfiance et la suspicion règnait. Le climat de l'école était devenu lourd et l'atmosphère y était tout à fait invivable. "J'ai perdu dix livres au cours de la dernière année. J'arrivais chez moi et je pleurais". L'heure est aux coalitions, aux rapports de forces et à l'affrontement. "C'était comme une guerre entre le comité d'école et les enseignants. Il y a eu une espèce d'alliance entre ces trois professeurs et le comité d'école. Les professeurs se sont solidarisés contre leurs ennemis communs, les parents et les trois professeurs".

Le conflit est désormais engagé à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école.

4.4 La position de la direction

Dans toute cette suite d'événements, la position de la direction apparaît pour le moins délicate et précaire, pour ne pas dire controversée. Prise en quelque sorte entre l'arbre et l'écorce, ses comportements aussi bien que ses décisions sont critiqués ouvertement. De part et d'autre, les différentes parties impliquées dans le conflit nourrissent des attentes que celle-ci ne satisfait pas ou ne satisfait qu'en partie.

En effet, les relations entre les trois enseignantes et la direction sont à toutes fins pratiques coupées. Il existe entre ces deux groupes un profond désaccord quant à la gestion pédagogique de l'école. Et ce n'est pas une question de compétence qui les éloigne l'une de l'autre. "Elles étaient de bonnes enseignantes, dynamiques et dévouées". Mais depuis l'introduction par la direction de nouvelles politiques de gestion internes, le fossé qui les sépare va constamment en s'agrandissant. Pour plusieurs raisons, dont celles mentionnées précédemment, nos trois enseignantes ne peuvent souscrire aux nouvelles règles instaurées dans l'école et refusent systématiquement de s'y soumettre. Elles vont jusqu'à passer outre à certaines directives et consignes émises par la direction lors d'événements particuliers (ex.: fête de l'Halloween, la confection des bulletins, etc.). Somme toute, elles contestent le leadership de la direction qu'elles disent "orienté sur la loi du plus fort au détriment des différences individuelles".

Face au comité d'école, les choses vont de mal en pis. Rendue craintive par tout ce qu'a pu engendrer la question de l'anglais, la direction est

sur ses gardes et se montre d'une grande prudence face aux parents. Devant la menace que constitue, pour elle, la volonté du comité de s'interroger sur le fonctionnement actuel de l'école, la direction se fait de moins en moins collaboratrice aux travaux de celui-ci. Ce qui n'a pas l'heur d'améliorer la situation, car le comité se plaignait déjà, on s'en souviendra, du manque de collaboration et d'appui apportés par la direction à la réalisation de ses projets. Pour le comité d'école, la direction fait de l'obstruction systématique. Pour les parents, la direction fait comme si elle considérait le comité d'école comme "un mal nécessaire". Cette situation vaudra une contestation du style de gestion de la direction par le comité d'école.

Finalement, dans le groupe majoritaire d'enseignant-e-s que la direction tente de protéger en se protégeant elle-même, on s'accommode mal du manque de fermeté et de l'indécision dont l'équipe de direction fait preuve dans la conduite des événements. On souhaiterait voir la direction mâter définitivement les "délinquantes" et chasser systématiquement les "envahisseurs".

5. DIAGNOSTIC

5. DIAGNOSTIC

Pourquoi les choses se sont-elles passées ainsi ? Comment pouvons-nous expliquer cette série d'événements ? À quoi cette dynamique conflictuelle entre les principaux agents de l'école est-elle imputable et quelles en sont, pour eux, les conséquences directes ? Y-a-t-il un ou des coupables dans toute cette affaire ? Autant de questions auxquelles le présent chapitre se propose de répondre.

Pour ce faire, nous allons, dans un premier temps, présenter notre interprétation des faits en nous appuyant sur le cadre d'analyse stratégique exposé antérieurement. Dans un second temps, nous allons nous attarder à l'évaluation et aux principales conséquences de ce conflit pour les différents acteurs impliqués et pour l'organisation en cause.

5.1 Quelques hypothèses

Au regard de la situation que nous venons de décrire, nous serions tentés de l'expliquer selon un certain nombre d'interprétations simples. La première d'entre elles voudrait que toute cette affaire puisse s'expliquer à partir du problème classique des conflits de personnalités, c'est-à-dire les conflits liés aux incompatibilités de caractère entre les personnes en cause. Bien que les personnalités des différents acteurs en présence se soient indéniablement exprimées dans la dynamique en cause et, qu'à certains égards, elles ont pu constituer un facteur aggravant dans le développement des conflits,

celles-ci apparaissant néanmoins peu significatives dans la compréhension en profondeur des événements. Tout comme nous, le lecteur conviendra facilement qu'un conflit d'une telle intensité et d'une telle amplitude embrasse des dimensions qui dépassent largement le seule réalité des différences de personnalités.

D'autres hypothèses peuvent également être mises de l'avant. Celle voulant que les coupables de cette saga soient les trois enseignantes minoritaires, perçues comme des "pommes pourries", ou encore celle d'une direction d'école incompétente selon la thèse du "mauvais gestionnaire". Cependant, ces deux hypothèses ne résistent pas à l'analyse.

En ce qui regarde la thèse des "pommes pourries", rappelons que le groupe d'enseignant-e-s actuellement en poste à l'école identifie toujours l'existence d'une menace, et ce, malgré le départ de l'école des trois enseignantes "ciblées". De plus, la compétence professionnelle de ces dernières est reconnue par tous. Partant de là, conclure à la culpabilité des trois enseignantes s'avère une hypothèse pour le moins fragile et qui se défend mal. Quant à la seconde hypothèse, celle d'une direction d'école incompétente, celle-ci s'avère tout aussi fragile que la précédente. En effet, qu'on se rappelle que le management de l'école n'est pas véritablement mis en cause par l'équipe d'enseignant-e-s actuellement en poste à l'école. Sauf quelques irritants, principalement liés à une faiblesse démontrée par la direction au niveau d'un suivi efficace des demandes formulées par les enseignant-e-s, on se dit généralement satisfait de la gestion exercée à l'école.

Enfin, une dernière hypothèse peut être avancée. Celle qui voudrait imputer toute la faute à un comité d'école nettement trop ambitieux et qui ne se gêne pas pour outrepasser les responsabilités qui lui sont dévolues. Cependant, comme les précédentes, cette dernière hypothèse ne réussit pas à franchir avec rigueur la rampe de l'analyse. En effet, bien que le nouveau militantisme du comité d'école et son souci de s'engager davantage dans la vie de l'école puisse aider à la compréhension de certains événements, notamment ceux reliés à la dynamique externe de l'école, il est clair que les tensions qui ont marqué la dynamique interne de l'école ne relèvent pas fondamentalement de l'impérialisme de ce comité: celles-ci s'étant manifestées indépendamment de l'action menée par le comité d'école.

Toutes ces hypothèses doivent donc être écartées. Tel que nous l'avons démontré, aucune d'elles, prise isolément, ne peut prétendre lever le voile sur les véritables causes qui ont présidé à la naissance et au développement de cette dynamique conflictuelle au sein de l'école. En conséquence, il nous faut regarder ailleurs et déplacer nos lunettes d'analyste vers d'autres avenues, qui nous paraissent plus riches et plus cohérentes. À cet égard, le modèle proposé par l'analyse sociologique se présente comme un outil de premier plan auquel nous allons maintenant recourir afin de cerner les tenants et les aboutissants de toute cette histoire.

5.2 Les véritables enjeux

À ce moment-ci, il importe de se rappeler ce que l'analyse sociologique nous enseigne et comment elle conçoit et présente une organisation quelle qu'elle soit. L'analyse sociologique présente donc l'organisation comme un "construit social, dont les membres qui le composent sont appelés, dans la poursuite de leurs stratégies personnelles, à s'ajuster réciproquement de façon permanente en tenant compte des différentes contraintes imposées par l'organisation et son environnement pertinent".

Reprenons certaines notions importantes de cette définition et explicitons brièvement sur leur signification. Tout d'abord le concept de stratégie. Si, tel que mentionné, les membres qui composent une organisation poursuivent des stratégies personnelles, c'est que l'acteur organisationnel est un être libre et rationnel dont le comportement n'est pas empreint d'un inévitable déterminisme. Étant rationnel, l'individu tentera d'utiliser sa participation au sein de l'organisation pour poursuivre des objectifs qui lui sont personnels. Ces objectifs personnels, surtout s'ils s'opposent à d'autres, constituent pour les individus et pour l'organisation des enjeux autour desquels les différents acteurs impliqués vont déployer leurs stratégies personnelles.

L'autre notion sur laquelle il nous apparaît important de revenir est celle qui réfère à l'ajustement réciproque et permanent des membres qui composent l'organisation. C'est qu'en raison des stratégies et des

objectifs personnels qui diffèrent les uns des autres de même qu'en raison des différentes contraintes qui pèsent sur eux, les acteurs devront recourir à des ajustements réciproques. Ces ajustements représentent en quelque sorte l'aboutissement logique des jeux de pouvoir et d'influence dans lesquels les acteurs sont lancés dans la poursuite de leurs objectifs personnels. C'est d'ailleurs en vertu de ces ajustements que l'organisation, en tant que système d'action collective, atteint un niveau d'équilibre qui assure son fonctionnement. Lorsque sur certains enjeux précis ces ajustements nécessaires ne sont pas ou ne se font plus, c'est l'équilibre du système qui est modifié. Le fonctionnement de l'organisation est alors conjoncturellement perturbé. C'est là qu'apparaissent les conflits organisationnels comme ceux que nous avons à analyser ici.

C'est dans cette vision systémique de la réalité organisationnelle de l'école que, pour nous, repose l'interprétation des événements survenus à l'école La Légende. Plus spécifiquement, le conflit renvoie selon nous à des enjeux idéologiques, pragmatiques, politiques et culturels.

5.2.1 Les enjeux idéologiques

À la lumière des événements qui ont marqué sa dynamique interne, c'est d'abord un conflit idéologique qu'a connu l'école La Légende. Les acteurs impliqués autour de ces enjeux sont, d'une part les trois enseignantes "ciblées" et d'autre part la partie majoritaire de l'équipe-école incluant la direction de l'école. Manifestement, ces deux groupes

s'affrontent autour d'une vision et d'une idéologie de l'enseignement qui different.

Qu'entendons-nous par idéologie de l'enseignement ? Selon Sharp et Green (dans Ball p. 14), une idéologie de l'enseignement peut se définir de la façon suivante:

> A teaching ideology involves both cognitive and evaluative aspects, it will include general ideas and assumptions about the nature of knowledge and a human nature - the latter entailing beliefs about motivation, learning and educability... There will also be assumptions about the nature of the tasks teachers have to perform, the specific skills and techniques required together with ideas about how these might be acquired and developed. Finally, the ideology will include criteria to assess adequate performance, both of the material and on whom teachers "work", i.e. pupils, and for self-evaluation or the evaluation of others involved in educating... The content of the ideology will be a function of a complex of interrelated factors of which the following might be the most important: the image of teaching which the teachers formed whilst they, themselves, were pupils; second, the cognitive orientations and ideological commitments built into the course of professionnal training they receive, and third, the complex of experiences which teachers have encountered when faced with the practical exigencies of doing the job.

Comme on peut le constater, à la lecture de cette définition donnée par Sharp et Green, la notion d'idéologie de l'enseignement n'est pas une chose simple et facile à cerner. Pourtant, cet ensemble plutôt abstrait et complexe de valeurs, de croyances et d'attitudes qui habitent dans chaque enseignant et qui façonnent son agir professionnel, constitue une réalité très concrète et quotidienne dans la dynamique organisationnelle de l'école. Sans qu'il s'agisse d'une réalité exclusive

à l'école, l'existence de différences idéologiques entre les enseignants apparaît comme un phénomène tout à fait attendu au sein de ce type d'organisation. C'est d'ailleurs l'opinion formulée par Ball (p. 13) lorsqu'il dit que:

> In terms of their classroom practice, their classification of pupils and their relationships with pupils, it is possible to find enormous differences between subject departements within the same school end even between teachers in the same department. These differences often rest on ideological foundations.

Aussi, sans que les différences idéologiques entre les enseignants d'une même école aboutissent nécessairement à un conflit, certaines caractéristiques propres aux organisations d'enseignement le rendent quasi-inévitable (l'absence de coordination et de contrôle direct auprès des membres et le faible arrimage entre les buts, les membres et la technologie de l'organisation).

> Individual teachers may be given considerable leeway to pursue their own "vision" of education. Nonetheless, once the loose-coupled or anarchic character of schools and their ideological diversity are recognized then the ever-present potential for conflict mus also be accepted. (Ball, p. 150)

Dans le cas qui nous intéresse, le "quasi-inévitable s'est produit et c'est l'intrapreneurship des trois enseignantes "ciblées" qui a fait émerger le conflit. Les différentes mesures innovatrices qu'elles ont initiées (livre de lecture, sorties éducatives, projet de douance, projet de transition maternelle première année) ont cristallisé les différences idéologiques entre les enseignant-e-s.

Des deux groupes en présence, il s'avère que le premier, minoritaire, adhère à une conception ouverte, avant-gardiste mais quelque peu élitiste de l'enseignement et de l'école, alors que le second, majoritaire, entretient une conception fermée, orthodoxe et égalitaire des mêmes réalités.

Le type de pédagogie pratiquée par les unes et les autres reflètent bien ces différences idéologiques. Pour les trois enseignantes, c'est la politique de la «porte ouverte» qui caractérise leur pratique professionnelle. L'encadrement des enfants est subordonné à leur autonomie personnelle et les parents sont considérés comme des partenaires privilégiés dans le processus d'apprentissage de leur enfant, ceux-ci étant invités, en tout temps, à s'associer aux activités d'enseignement qui ont cours dans ou à l'extérieur de la classe. Pour les autres, ce sont des valeurs plus traditionnelles qui dominent: les parents sont considérés comme des agents extérieurs au processus d'apprentissage et l'encadrement occupe une place significative dans leur pédagogie.

Enfin, la classification des élèves est également un facteur qui les éloigne les unes des autres. Pour les enseignantes minoritaires, les enfants les plus doués, ou du moins ceux ne présentant pas de problèmes comportementaux, sont ceux prioritairement recherchés en raison de l'autonomie personnelle qu'ils possèdent, caractéristique à la base de leur pédagogie évolutive. Pour les autres, une normalisation de la clientèle est de rigueur.

5.2.2 Les enjeux pragmatiques

Par ailleurs, les objectifs et les intérêts idéologiques ne sont pas les seuls susceptibles d'être défendus par les enseignants et les groupes d'enseignants au sein d'une école. Ceux-ci peuvent également déployer leurs stratégies et leurs jeux de pouvoir en fonction d'autres types d'intérêts clairement identifiés par Ball (1987, p. 16-17). L'auteur les appellent "vested interests et self-interests" que nous traduisons par **intérêts matériels**. Il définit l'un et l'autre type d'intérêts de la façon suivante:

> Vested interests refer to the material concerns of teachers as related to working conditions: rewards from work, career and promotion. Access to and control of resources in the school are central here... Self-interest employs the term "self" in a particular way to refer to the sense of self or identity claimed or aspired to by the teacher, the sort of teacher a person believes themselves to be or wants to be.

De plus, l'auteur souligne qu'à l'analyse de certains cas et événements particuliers, il est souvent difficile voire même impossible de dissocier ces types d'intérêts l'un de l'autre ou encore d'en privilégier un au détriment des autres. Ceci en raison de la forte interdépendance qui les lient les uns aux autres.

Or, dans le cas qui nous préoccupe, bien que les événements conflictuels reliés à la dynamique interne de l'école nous apparaissent reposer prioritairement sur des enjeux et des intérêts idéologiques

divergents, il ne faudrait pas pour autant négliger la présence des autres intérêts plus concrets comme sources complémentaires à l'explication de ce conflit.

Nous référons ici aux décisions prises par la direction quant aux nouvelles politiques de gestion de l'école, plus particulièrement en ce qui regarde l'équité dans la répartition entre enseignants des ressources budgétaires. Comme nous l'avons précisé antérieurement, cette politique avait comme objectif principal d'éliminer les dépenses excédentaires au budget-classe de chaque enseignant, afin d'octroyer à chacun d'eux sa juste part des ressources financières disponibles à l'école. Il faut se rappeler que cette politique touchait particulièrement les trois enseignantes "ciblées", puisque la direction précédente acceptait que ces enseignantes dépensent plus que leur budget-classe aux postes reliés au matériel pédagogique et aux sorties éducatives. Tout ceci parce que la direction précédente endossait, du moins supportait, à la fois les vues partagées par ces enseignantes et les projets novateurs qu'elles initiaient.

Évidemment cette situation ne faisait pas l'affaire des autres enseignantes qui s'estimaient défavorisées par cette règle de partage inégalitaire. De plus, cette forme de reconnaissance et de gratification de la part de la direction face au travail accompli par ces trois enseignantes était considérée par la majorité comme l'octroi de purs privilèges.

Ainsi, avec l'introduction de nouvelles règles d'allocation des ressources, ce sont les trois enseignantes minoritaires qui ont nettement perdu au change. Partant de là, la conjonction des intérêts idéologiques et du souci de protection des droits acquis nous semble expliquer très bien la réaction des trois enseignantes visées. En effet, il nous apparaît que les événements reliés à la dynamique interne de l'école sont le fruit de luttes idéologiques, juxtaposées à une bataille pour l'appropriation des ressources de l'école, du moins en matière financière.

Ces enjeux idéologiques et pragmatiques ont d'une certaine manière débordé dans le champ des rapports avec l'environnement de l'école, pour se retrouver sur la table du comité d'école. Mais les rapports conflictuels avec le comité d'école reposent cependant sur un autre type d'enjeux: les enjeux politiques.

5.2.3 Les enjeux politiques

L'importance de l'environnement dans la vie des organisations de travail n'est plus à démontrer. L'influence qu'exerce l'environnement sur le fonctionnement et même la survie des organisations est une réalité bien connue et abondamment développée par les différentes théories se rapportant aux sciences de l'organisation. Ce faisant, toute organisation, dans l'accomplissement de la mission et des objectifs qui lui sont dévolus par la société a intérêt à entretenir des relations très étroites avec son environnement de façon à bien le saisir voire même à le contrôler.

Pour ce faire, dans l'optique de l'analyse sociologique, l'organisation va systématiser et structurer ses rapports avec son environnement autour de réseaux formels représentatifs de cet environnement ou de segments particuliers de celui-ci. Ces différents réseaux représentant des "relais privilégiés" autour desquels s'instaure un véritable système d'échange et de négociation entre l'organisation et son environnement pertinent.

Vu sous cet angle, il ne s'agit pas tant pour l'organisation de s'adapter aux différentes contraintes et exigences imposées par un environnement impersonnel et abstrait mais bien de négocier ces dernières avec des acteurs sociaux regroupés au sein de relais organisés. Comme ces acteurs ont eux aussi leurs intérêts et leur vision des choses, la dynamique qui caractérise les rapports entre l'organisation et son environnement pertinent est donc essentiellement politique, c'est-à-dire faite de compromis négociés et, à l'occasion, de conflits.

Dans cette perspective, les parents d'élèves qui fréquentent une école, en l'occurrence l'école La Légende, se doivent d'être considérés comme des acteurs sociaux influençant par leurs comportements le fonctionnement de l'école. Lorsque ces parents sont regroupés et représentés par un comité d'école, tel que le veut notre structure scolaire au Québec, celui-ci constitue un véritable "relais privilégié" entre l'école et le segment principal de son environnement pertinent.

Dans un tel contexte, les relations entre l'école La Légende et son comité d'école sont forcément déterminées par les stratégies des acteurs, organisationnels et sociaux, qui y sont impliqués. Ici aussi ces jeux de pouvoir sont appelés à connaître leur aboutissement dans les ajustements réciproques des acteurs; ajustements nécessaires à l'équilibre de fonctionnement du système d'action de l'école.

À la lumière des événements survenus dans la dynamique externe de l'école La Légende, l'équilibre du système apparaît pour le moins compromis. C'est qu'un nouvel enjeu défendu par les parents et le comité d'école vient rompre cet équilibre et rend conjoncturellement difficiles les ajustements souhaités. Ce qui est en cause ici, c'est fondamentalement la nature et le niveau de participation des parents dans la vie de l'école.

La nouvelle orientation que se donne, au fil des ans, le comité d'école est un élément déclencheur à cet égard. Une orientation nettement plus engagée dans la qualité de vie de l'école et qui commande pour le comité l'exercice de rôles nouveaux. C'est ainsi que le comité d'école devient un partenaire de plus en plus intéressé et impliqué dans la production de certains services dispensés par l'école.

En outre, c'est lui qui assume le leadership dans la réalisation d'un certain nombre de dossiers qui lui tiennent à coeur, tels l'implantation d'une garderie scolaire, l'aménagement de la cour de l'école et, bien sur, la qualité de l'enseignement de l'anglais dispensé aux élèves de deuxième cycle.

Cette nouvelle orientation prise par le comité d'école et les rôles nouveaux qu'elle soustend, constituent, à coup sûr, un changement majeur dans la dynamique politique de l'école. Ils viennent modifier substantiellement les rapports que l'école entretient avec son environnement et font appel à de nouvelles attitudes et à de nouveaux comportements que, manifestement, ni la direction ni les enseignant-e-s ne sont prêts à adopter.

En fait, le mouvement initié par le comité d'école heurte profondément la direction et le groupe d'enseignant-e-s de l'école La Légende. C'est leur légitimité professionnelle qui est bousculée par l'action du comité d'école. Concrètement, la présence de plus en plus soutenue et directe du comité dans la production de certains services dispensés par l'école tend, pour les enseignant-e-s et la direction, à subordonner leur action professionnelle à celle des parents. C'est là une perspective à laquelle ils s'opposent vivement car ils estiment que ce sont eux et elles qui, en raison de leurs connaissances spécifiques, devraient être considérés comme les agents les plus compétents et les mieux habilités pour intervenir dans les affaires de l'école. À leurs yeux, l'action du comité d'école est injustifiée et embrasse de façon quasi impudente un champ de pratique qui leur est réservé. Cette opposition à la ligne de conduite du comité d'école est d'autant plus forte et intense que la majorité du personnel enseignant de l'école semble animée d'un fort sentiment corporatiste.

Pourtant, dans l'optique du comité d'école, le mouvement qu'il a enclenché n'a rien d'excessif ou d'impertinent. Dans sa perspective, son action s'inscrit parfaitement dans le rôle que lui confère sa position de "relais", c'est-à-dire, qu'il doit représenter les intérêts et les exigences de la communauté scolaire que l'école La Légende dessert. C'est en vertu de ce rôle qu'il tire toute la légitimité nécessaire à l'appui de l'action qu'il mène au sein de l'école, qui ira jusqu'à s'étendre à la production directe de certains services dispensés par l'école. S'il agit ainsi c'est que, de toute évidence, il estime que les aspirations et les exigences qu'entretient la communauté envers son école ont changé et qu'il est de sa responsabilité de les véhiculer voire, même de les concrétiser.

Sans être clairement explicitées, ces nouvelles exigences posées par la communauté envers son école sont néanmoins présentes dans les stratégies d'action que poursuit le comité d'école. Elles sont implicitement liées à la nouvelle orientation qui guide désormais le comité de même qu'au leadership qu'il assume dans la mise en place de nouveaux services. Le moins que l'on puisse dire sur ces exigences est qu'elles réfèrent à une école que l'on souhaite plus ouverte et mieux adaptée aux besoins de sa communauté. L'implantation d'une garderie scolaire et l'aménagement de la cour de l'école nous semblent, à cet égard, en être les expressions les plus éloquentes. Ces nouvelles exigences reposent aussi sur des fondements de nature idéologique, puisqu'elles renvoient à une conception et à une vision bien définie de l'école dans son milieu et au rôle qu'on veut qu'elle y joue.

Reconnaître un tel lien entre les dimensions idéologique et politique de l'action poursuivie par le comité d'école n'est pas sans représenter un certain intérêt pour l'analyse. En effet, il nous permet, d'une part, de comprendre que la stratégie et les jeux de pouvoirs auxquels se livrent le comité d'école n'ont rien de foncièrement gratuit. Il ne s'agit pas pour le comité d'une banale lutte de pouvoir pour le seul plaisir de vouloir l'exercer. Son action nous paraît en effet motivée par la défense d'intérêts idéologiques quant à la sorte d'école que la communauté désire. C'est sur la base de ces intérêts idéologiques communs, notamment, cette vision plus ouverte de l'école sur la communauté, que les trois enseignantes "ciblées" vont se lier au comité d'école dans la lutte de pouvoir que celui-ci mène contre la direction et les enseignant-e-s de l'école. C'est ainsi que des coalitions naissent et que des rapports de forces s'engagent entre les groupes: d'une part le comité d'école et les trois enseignantes minoritaires et d'autre part la direction et le reste des enseignant-e-s.

Ainsi, le conflit qui oppose l'école à son comité d'école est essentiellement politique. Il est politique parce qu'entre l'école et son comité d'école s'est engagée une véritable lutte de pouvoir mettant en cause des légitimités différentes: celle de la professionnalisation, représentée par la direction et les enseignants, contre celle de la communauté, représentée par les parents et le comité d'école. Chacune, à sa manière étant convaincue d'être investie de la qualité nécessaire pour définir ce qu'est ou ce que doit être l'école. C'est en cela que l'enjeu du présent conflit est d'abord politique. C'est

précisément cette réalité qui représente toujours une menace pour la direction et le groupe d'enseignant-e-s.

5.2.4 Les enjeux culturels

Autour de cette dernière dimension dite culturelle gravitent, dans le cas qui nous préoccupe, deux réalités bien distinctes sur lesquelles nous allons faire porter notre propos.

La première de ces réalités concerne l'ensemble des règles, des normes et des attitudes qui régissent et conditionnent le comportement des individus au sein d'une organisation. Véritable code de conduite qui moule l'agir quotidien des individus, ces lois, généralement informelles et non écrites, couvrent plusieurs facettes de la dynamique propre à chaque organisation. Dans le cas d'une école, ces lois peuvent prescrire un certain nombre de comportements souhaités quant à, par exemple, la façon de s'exprimer avec les élèves et les collègues, la façon de s'adresser à la direction, la façon de traiter avec les parents, la façon de s'habiller, etc. Et le respect ou la violation de ces lois constitue un facteur de première importance quant à la qualité des relations que les individus entretiennent avec les autres.

Or, dans le jeu des coalitions qui s'est opéré et par la position qu'elles ont prise dans le conflit, les trois enseignantes minoritaires ont, aux yeux du groupe d'enseignant-e-s, de toute évidence violé certaines de ces règles de fonctionnement non écrites. Si bien qu'en s'associant aux vues et prétentions des parents dans la lutte que ceux-ci mènent

contre l'école, elles ont expressément défié l'une des règles les plus importantes de la culture professionnelle de l'école: celle de la solidarité professionnelle.

Du même coup, les trois enseignantes ont été rejetées, marginalisées, littéralement ostracisées par le groupe. Une sanction tout-à-fait prévisible d'ailleurs, compte tenu de cette "culture" fermée et très normative qui caractérise l'école La Légende. Dans un certain sens, nos trois enseignantes ont été les artisanes de leur propre malheur; car c'est en connaissance de cause qu'elles ont transgressé les règles du jeu comme le soulignait l'une d'entre elles "la solidarité entre professeurs est moins importante pour moi que la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves et les moyens pour y arriver".

Voilà ce qui explique, pour une large part, le climat malsain et les relations tendues qui régnaient à l'intérieur de l'école.

La deuxième réalité qui nous intéresse ici concerne l'innovation et l'intraprenariat dont ont fait preuve les trois enseignantes, par les projets novateurs et les nouvelles pratiques pédagogiques qu'elles ont initiés au sein de l'école. À cet égard, qu'on se rappelle le projet de transition maternelle première année et l'élaboration d'un livre de lecture pour les élèves de première année, pour ne nommer que ceux-là. Alors que le premier obtenait en quelque sorte ses lettres de noblesse en faisant l'objet de quelques présentations à des auditoires avertis et d'une publication dans le cadre d'une revue consacrée à l'éducation, le second recevait l'aval des autorités compétentes de la

commission scolaire relativement à son utilisation auprès des élèves de première année de l'école La Légende. C'est dire la valeur certaine que représentaient ces projets aux plans de leur nouveauté et de leur efficacité pédagogiques pour l'école.

Cependant, et c'est souvent le sort qu'on réserve aux innovations et à ceux qui les initient, nos trois enseignantes et leurs projets novateurs vont rencontrer certaines oppositions et n'obtiendront pas toujours la faveur escomptée de la part des autres membres de l'école. Ce fut tout particulièrement le cas du projet de transition maternelle première année, dont la mise en application fut sérieusement compromise, on s'en souviendra, par suite de la décision de la direction de modifier les règles relatives au classement des élèves.

Devant ce fait, des questions se posent. Pourquoi une telle résistance à l'endroit d'un projet qui, pourtant, fait l'unanimité quant à sa valeur et son efficacité pédagogiques ? S'agit-il, comme nous sommes souvent portés à le croire, de la résistance quasi naturelle et automatique des individus face à l'innovation et au changement organisationnel ? À toutes ces questions, l'analyse sociologique nous propose des réponses. Comme le soulignent Crozier et Friedberg (1977, p. 334) "Les membres d'une organisation ne sont pas, en effet, attachés de façon passive et bornée à leurs routines. Ils sont tout à fait prêts à changer très rapidement s'ils sont capables de trouver leur intérêt dans les jeux qu'on leur propose". Les auteurs nous rappellent également que

> ...l'élément décisif du comportement c'est le jeu de pouvoir et d'influence auquel l'individu participe et à travers lequel il affirme son existence sociale malgré les contraintes. Or que tout changement est dangereux car il met en question immanquablement les conditions de son jeu, ses sources de pouvoir et sa liberté d'action...

Cette vision de l'innovation et du changement organisationnel, basée sur la confrontation des intérêts et les jeux de pouvoir entre les acteurs est également soutenue par d'autres auteurs. En effet, Esland (dans Ball, 1987, pp. 31-32) dira:

> Innovation arise in, and acquires legitimacy through group definitions and an appropriate structure of relationships. It is therefore a cultural phenomenon. Like any other idea-System, it is subject to the constraints of power distribution and their interactional opportunities which are available to the participating members.

Pour sa part, Ball (1987, p. 32) précisera que "The introductory of, or proposal to introduce, changes in structure or working practices must be viewed in terms of its relationship to the immediate interests and concerns of those likely to be affected directly or indirectly".

Comme nous venons de le voir, l'innovation au sein d'une organisation est bien autre chose que la simple introduction d'une mesure techniquement supérieure destinée à accroître son efficacité. C'est là une vision essentiellement formaliste qui ne tient pas compte des acteurs organisationnels et de leurs intérêts. Avant tout, l'innovation est source potentielle de déséquilibre et dans le réseau de relations de pouvoir régulées qui forment le système d'action d'une

organisation. Partant de là, l'intégration d'une mesure innovatrice au système existant et son acceptation par ceux qui en font parti n'est pas tant fonction de sa valeur intrinsèque et de son efficacité potentielle que des conséquences directes que celle-ci engendre sur ce même système, particulièrement au plan des objectifs et intérêts personnels des acteurs. Autrement dit, plus l'innovation proposée rejoint les intérêts et les objectifs d'un grand nombre d'acteurs, meilleures sont ses chances d'obtenir la légitimité nécessaire à son implantation. Comme le précise d'ailleurs Ball (1987, p. 32) "Innovations are rarely neutral. They tend to advance or enhance the position of certain groups and disavantage or damage the position of others". Il s'agit donc de connaître le rapport entre ceux qui y gagnent et ceux qui y perdent. Si les innovations sont rarement neutres, c'est qu'elles véhiculent des enjeux précis qui, très souvent, viennent menacer directement les intérêts des individus ou des groupes au sein de l'organisation. À cet égard Ball (1987, p. 32) dira:

> By introducing new working practices which replace established and cherished ways of working, innovations can threaten individual self-concepts. Vested interests may also be under threat: innovations not infrequently involve the redistribution of resources... Innovation may also require that those involved reverse previously held beliefs, to develop new loyalties. That is to stay, ideological interests may come under threat...

C'est précisément sous cet angle, celui des enjeux proposés par le projet de transition maternelle première année et de la menace qu'il soulève sur les intérêts des autres acteurs de l'école, que s'expliquent

l'opposition et les difficultés rencontrées par les enseignantes "ciblées" dans la poursuite de ce dernier.

En fait, si ledit projet a subi le sort plus ou moins tourmenté qu'on lui connaît, c'est justement parce qu'il représentait une menace face aux intérêts des autres individus et groupes de l'école. Il était menaçant parce qu'il véhiculait des enjeux à la fois idéologiques et d'appropriation de ressources qui sont venus bousculer directement les intérêts de la direction de l'école et des autres enseignant-e-s, spécialement celles affectées au degré de première année. Et voici de quelle façon.

Il faut tout d'abord se rappeler ce qu'était, dans ses lignes directrices, le projet en question et de quelle façon il prévoyait fonctionner. Concrètement, il s'agissait en début d'année scolaire de procéder à l'identification d'un certain nombre d'élèves fréquentant la maternelle, à qui on faisait connaître immédiatement celle destinée à être son professeur l'année suivante. Le projet devrait offrir à ces élèves les différentes mesures pédagogiques destinées à faciliter leur transition et leur intégration de la maternelle à la première année. Cette opération devait être sous la gouverne conjointe des professeurs de maternelle et de première année impliqués dans le projet.

Or, toutes les enseignantes affectées au degré de première année ne souhaitaient ou ne pouvaient participer au projet. Ainsi, sur une possibilité de cinq enseignantes, seulement deux y étaient directement impliquées, en l'occurrence, deux des trois enseignantes "ciblées".

Dans de telles conditions, ces dernières avaient alors beau jeu pour sélectionner, à même le bassin des élèves de maternelle, les éléments qui présentaient les meilleures dispositions à l'apprentissage scolaire, laissant ainsi les "cas" jugés spéciaux ou plus difficiles aux autres enseignantes. Évidemment, ces deux enseignantes n'allaient pas se plaindre d'une telle situation, bien au contraire. Non seulement, cette situation les avantageait-elles par rapport aux autres enseignantes dans la composition de leur groupe-classe, mais cela leur permettait également de donner libre cours à la vision scolarisante et élitiste de l'enseignement qui, comme nous l'avons souligné antérieurement, les anime.

Dans un tel contexte, on peut comprendre la réaction des autres enseignantes de première année et celle de la direction de vouloir s'opposer à la réalisation de ce projet. En effet, considérant le fait que l'élève constitue à la fois l'objet et la principale ressource de l'intervention professionnelle d'un enseignant et que la composition de son groupe-classe représente pour lui un enjeu de premier plan sur l'évaluation de son action professionnelle, il n'en fallait pas tant pour que les autres enseignantes de première année, en quelque sorte les grandes perdantes dans cette affaire, s'objectent vivement à la poursuite de ce projet, du moins, sous sa forme actuelle.

De plus, compte tenu de l'idéologie égalitaire défendue par le personnel enseignant et la direction de l'école, il était logique que cette dernière veuille procéder à une modification des règles relatives au classement des élèves, de façon à ramener ce projet dans une

perspective plus acceptable pour tout le monde, c'est-à-dire qu'il soit moins sélectif et moins élitiste. D'autant plus, que la directrice-adjointe de l'école occupait, avant sa récente nomination, le poste de conseillère en enfance inadaptée, à l'échelle de la commission scolaire. C'est dire combien, pour elle, un tel projet aux allures nettement trop élitistes pouvait heurter ses propres valeurs professionnelles.

À vrai dire, un tel projet novateur, dans les conditions particulières d'exercice que nous venons de présenter, était indéniablement voué à la controverse, voire à l'échec, et ce, malgré ses qualités et ses vertus pédagogiques. Les bénéfices de son implantation étant uniquement concentrés sur ses initiateurs, trop peu d'individus y gagnaient par rapport à ceux qui, directement ou indirectement, y perdaient. Nous sommes ici en présence d'un cas typique où comme le disent Crozier et Friedberg (1977, p. 335) "Les intérêts de minorité sont capables de mobiliser, au moins inconsciemment, des réactions majoritaires de résistance".

5.3 Le leadership de la direction de l'école

Nous avons jusqu'à présent parlé de la direction de l'école La Légende en la traitant comme un acteur organisationnel qui, au même titre que les enseignant-e-s et les parents poursuivaient des objectifs et défendaient des intérêts personnels. Nous avons vu, à ces égards, les comportements qu'elle a démontrés et la position qu'elle a prise dans les différents enjeux que nous venons d'exposer.

Dans le présent chapitre, comme son titre l'indique, nous allons nous attarder sur le leadership de la direction. Plus spécifiquement, nous allons mettre en relief le style de leadership préconisé par la direction et les conséquences qu'a eu ce dernier sur la conduite des événements. Précisons également que, comme nous l'avons fait jusqu'à maintenant, nous parlerons de la direction en la considérant comme une entité administrative homogène et solidaire

Si nous nous arrêtons ainsi sur le leadership de la direction, c'est que cette dernière n'est pas tout à fait un acteur organisationnel comme les autres. C'est qu'en raison de l'autorité dont elle est investie et des responsabilités spécifiques qui lui incombent, le rôle de la direction est central et déterminant dans la compréhension de ce que Ball appelle "les micro-politiques de l'école".

> The role of the headteacher is central and critical to any understanding of the micro-politics of the school. The legal responsibilities of the head place him or her in a unique position of licensed autocracy. It is taken for granted by most commentators that the headteacher is to a large extent, responsible for devising and maintaining his school as a formal organization and so, in most revealing way, his school becomes the expression of his authority. (Ball, 1987, p. 80)

Ces micro-politiques de l'école, auxquelles Ball fait allusion, sont ni plus ni moins que les stratégies par lesquelles les individus et les groupes qui composent l'institution scolaire vont déployer leurs ressources de pouvoir et d'influence afin de défendre leurs visions et leurs intérêts.

Comment alors ne pas se soucier du rôle joué par la direction, sachant que les jeux de pouvoir et les intérêts divergents des individus et des groupes de l'école La Légende constituent la trame principale du conflit qui y est survenu ? C'est dans cette perspective que le leadership, plus particulièrement le style de leadership prôné par la direction nous intéresse. Nous nous proposons donc, dans un premier temps, d'identifier le style de leadership de la direction, après quoi nous en ferons une appréciation générale.

Sur ce sujet précis du leadership, en particulier des styles de leadership, plusieurs sources de références s'offrent à l'analyste qui, comme nous, entend traiter de cette question. Dans le présent cas, nous allons à nouveau recourir aux travaux de Stephen J. Ball. Tout d'abord celui-ci décrit tout style de leadership comme étant "An active process as opposed to a theory or philosophy of leadership, it is a way of doing leadership within the everyday social reality of the school. It is not as some litterature on school leadership would have us believe a set of abstract studies, functions and responsibilities". (1987,p. 84-85) Ensuite, et dans le sens de ce qui précède, l'auteur propose une typologie des différents styles de leadership susceptibles d'être pratiqués par une direction d'école. Cette typologie comprend trois styles principaux: **interpersonnel, managériel et politique** que l'auteur définit respectivement de la façon suivante:

> The interpersonal style is typical of the mobile and visible head. As the term suggests, there is an emphasis on personal interaction, face to face contact

> between the head and his or her staff. There is a preference for individual negociation and compromises, which in some ways fits with a "professional" definition of the teacher - head relationship. That is to stay, staff members are encouraged to think of themselves as autonomous professionals whose problems and grievances can and should be sorted out on a one to one basis with the head. There is a concomitant de-emphasis on formal meeting and formal decision-making, although «discussion» in staff meetings may be acceptable. The head will frequently reiterate to staff the importance of bringing complaints and grievances to them first of all. (1987, p. 88

> Managerial heads have major recourse to committees, memoranda and formal procedures... The managerial head is chief executive of the school, normaly surounded and supported by a senior management team and through a formal structure of meetings and committees. Typically, the communication between staff and head-teacher will take place either from bottom to top through the hierarchy of meetings and personnel or from top to bottom by formal announcements or written memoranda. (1987, p. 96-97)

> The political style, like the interpersonal, rests primarily upon the vehicule of talk... In this case the crucial arenas of talks are public rather than private. The political head encourages and is a major participant in public debate. There is an emphasis on dialogue and not infrequently on confrontation. There is a recognition of competitive interest and ideologies in the school and these are allowed to enter the formal procedures of discussion and decision-making. Here then, leadership is very much a public performance; the emphasis is upon persuasion and commitment. (1987, p. 104)

En regard à ces trois styles de leadership que savons-nous exactement sur le leadership de la direction de l'école La Légende ? Que pouvons-nous dire sur le style que celle-ci privilégie ? Auquel des trois styles suggérés par Ball celui-ci s'apparente-t-il ? À ces questions, les différents commentaires recueillis de la part des membres du personnel enseignant que nous avons rencontrés procurent des

éléments de réponse. D'une façon suffisamment explicite et surtout très généralisée, on illustre le leadership de la direction de l'école en ces termes.

> La direction ne peut pas plaire à tout le monde, si j'ai un problème je vais la voir et je suis toujours la bienvenue.
>
> Lorsqu'on a un problème ou quelque chose à demander, on va en discuter avec la direction, les portes sont toujours ouvertes.
>
> C'est dans le bureau de la direction que tu règles tes problèmes, c'est le canal normal. Si tout le monde avait respecté ce canal, on aurait probablement évité bien des troubles.

La direction elle-même nous tenait des propos qui allaient dans ce sens "Nous demandons au personnel de nous signifier toute question qui les préoccupe, et ce, le plus rapidement possible et avant tout le monde".

Sur la base de ces remarques, il ressort très clairement que, dans le déroulement des affaires quotidiennes de l'école, les rapports entre la direction et le personnel enseignant de l'école La Légende sont dominés par les relations interpersonnelles et les contacts face à face. Ce faisant, le style de leadership principal de la direction, tel que décrit ci-dessus, nous semble bien s'harmoniser, dans ses traits majeurs, au style interpersonnel présenté précédemment. Il faut dire cependant, comme le précise Ball, que les différents styles de leadership ne sont pas mutuellement exclusifs et qu'une direction peut très bien emprunter l'un ou l'autre ou plusieurs de ces styles. C'est la raison pour laquelle nous parlons de style de leadership **principal.** "I do assume that individual heads tend toward the presentation of one

style, but by definition they are not invariably limited to that style (although a few may be)". (1987, p. 87)

Nous considérons donc que le style de leadership principal de la direction de l'école La Légende est un style interpersonnel. Quelle appréciation pouvons-nous maintenant faire de ce style en termes de forces et de faiblesses ? La principale qualité de ce style tient indiscutablement au fait que celui-ci "Fits well with the preferred view of professionalism held by many teachers" (p. 91), ce qui est, nous l'avons dit, le cas des enseignant-e-s de La Légende. D'ailleurs, le fait que ceux-ci témoignent, en général, leur satisfaction à l'égard de la qualité de la gestion exercée à l'école peut s'expliquer par cette adéquation entre les attentes du personnel enseignant et le style de leadership préconisé par la direction. Par contre, ce style présente ses faiblesses et ses limites. En réalité, sa principale lacune réside dans le peu d'efficacité qu'il démontre à contenir et à gérer adéquatement les conflits potentiels au sein de l'école.

En effet, si les luttes de pouvoir sont le lot de toute organisation, y compris l'école, les conflits de nature politique et idéologique font partie intégrante du système social qui conditionne la vie organisationnelle de l'école. Dans de telles conditions structurelles, la stabilité et l'équilibre du système social de l'école passent inévitablement par les ajustements mutuels de ses acteurs. Aussi, pour que ces ajustements nécessaires puissent se réaliser, il est essentiel que les individus soient placés en situation de devoir recourir

à la négociation et à la médiation, seule voie possible à l'équilibre permanent du système.

Or, en privilégiant l'interaction personnelle et le face à face dans la gestion journalière de l'école, la direction oriente l'échange et la discussion sur une base uniquement individuelle, écartant ainsi toute forme de négociation au sein du personnel enseignant. Chacun et chacune est alors appelé, dans la poursuite et la défense de ses intérêts et de ses projets personnels, à user privément de sa propre influence auprès de la direction. Le lobbying est ici de rigueur et la direction joue un rôle d'arbitre et non de négociateur. En l'absence de tribune ou de plate-forme commune sur laquelle les enseignant-e-s peuvent confronter leurs intérêts, les mécanismes de prise de décision et d'élaboration des politiques échappent à leur vigilance, ce qui peut engendrer chez certains des sentiments de frustration et d'amertume. En d'autres termes, tout se passe comme si la direction ignorait l'existence d'intérêts divergents des individus et les jeux de pouvoir de ceux-ci.

> The sinens of power remain invisible. There are rumours of individuals who have particular influence with the head. On occasions, this can create confusion and ressentment. Decision-making comes to be seen as ar. elusive and mysterious process, as inaccessible, taking place out of sight, paradoxically, behind closed doors. (Ball, 1987, p. 92)

En camouflant ainsi les jeux de pouvoir, un tel style, on le voit bien, rend impossible toute opération de négociation ouverte entre les individus, et partant, ne peut réussir que difficilement à gérer

efficacement les conflits. Dans ce sens, le style de leadership politique dont nous avons esquissé les grandes lignes précédemment, nous apparaît plus approprié. Parce qu'il reconnaît implicitement les jeux de pouvoir et qu'il débouche invariablement sur la confrontation et la négociation, celui-ci favorise l'éclosion des "modus vivendi" nécessaires à l'équilibre organisationnel. Ce dernier style de leadership rejoint bien, d'ailleurs, la notion de management politique que nous avons introduite au début de cet ouvrage et que Pierre Morin décrivait comme suit: Les organisations du fait des rapports de pouvoir en leur sein, dans leur tissu même, font du dirigeant, du gestionnaire, le gouvernement d'un petit monde, le chef politique de ce monde. Aussi voit-on naître une conception nouvelle du rôle de manager: "le manager politique".

6. ÉVALUATION DE LA SITUATION ET RECOMMANDATIONS

Après avoir tenté d'interpréter les rapports conflictuels au sein de l'école La Légende et avec le comité d'école, nous allons maintenant nous interroger sur ce qu'il convient de faire pour, d'une part, atténuer l'impact de ces événements et, d'autre part, éviter qu'ils se répètent. Cela nous amène à nous poser trois questions:

1. Y-a-t-il matière à intervention, compte tenu du fait que le départ des trois enseignantes minoritaires a rétabli un climat social relativement serein au sein de l'école ? En d'autres termes, subsiste-t-il des problèmes qui mériteraient qu'on s'y attaque maintenant, indépendamment du diagnostic portant sur le passé?

2. Quels seraient les objectifs d'une intervention découlant du diagnostic précédent ? Qu'est-ce qui devrait changer pour améliorer le fonctionnement interne de l'école et ses relations avec le comité d'école ?

3. Comment peut-on introduire concrètement les changements dont la pertinence aura été établie précédemment ? Quelles mesures pratiques permettraient, au-delà des voeux pieux, de faire évoluer l'école et sa gestion dans le sens désiré ?

Ces trois questions correspondent aux trois sections de ce dernier chapitre de notre étude.

6.1 Quel est le problème

Nous avons vu dans le chapitre précédent que les tensions qui ont marqué le fonctionnement de l'école La Légende étaient attribuables à une série de facteurs que l'on peut qualifier de systémiques: nous entendons par là que tant les conflits internes que ceux qui ont marqué les rapports avec le comité d'école ne sont pas le fait de la mauvaise volonté ou de l'incompétence des individus en place, mais qu'ils relèvent d'une dynamique interne inhérente au fonctionnement de l'institution scolaire. Notre analyse n'a donc pas permis d'isoler de "coupables" auxquels on pourrait faire porter la responsabilité des événements en cause.

Cela ne signifie cependant pas que l'on puisse rien faire pour atténuer les effets négatifs des inévitables rapports de pouvoir auxquels on assiste dans l'école et avec le comité d'école. Nous croyons que l'on peut "civiliser" ces rapports afin d'éviter qu'ils ne dégénèrent sous la forme de conflits majeurs comme ceux que nous avons eus à analyser. Mais avant de proposer de telles mesures "civilisatrices", il importe de s'interroger sur ce qui subsiste des conflits que nous avons étudiés et sur les conséquences potentiellement néfastes de ces reliquats du passé.

À cet égard, on doit distinguer deux ordres de problèmes: les problèmes liés à la dynamique interne de l'école et ceux se rapportant aux relations avec le comité d'école.

6.1.1 La dynamique interne de l'école

En ce qui concerne la dynamique interne de l'école, il est clair que les tensions internes sont disparues avec le départ plus ou moins "forcé" des trois enseignantes minoritaires. Il est donc logique de dire qu'il n'y a plus de problème qui nécessiterait une intervention, compte tenu du fait que les enseignant-e-s et la direction se disent satisfaits du climat social au sein de l'école. Cela ne veut pas forcément dire qu'il n'y a aucun problème de gestion dans l'école. Toutefois, en ce qui regarde les questions que nous avons étudiées, c'est-à-dire la gestion des rapports sociaux intra-école, le maintien du statu quo risque peu de susciter de nouveaux conflits.

Par ailleurs, il nous semble que le prix que l'école a payé pour rétablir un climat social harmonieux en son sein est bien élevé. En réglant les conflits "par le vide", la direction et les enseignants ont privé l'école d'éléments dynamiques qui constituaient des éléments d'innovation dans l'école. Bien sûr, comme tous les "intrapreneurs", les trois enseignantes innovatrices dérangeaient et auraient sans doute continué à déranger. Il faut aussi admettre que celles-ci n'étaient pas particulièrement diplomates et qu'elles ont contribué à leur propre malheur en posant des gestes dont elles auraient dû savoir qu'ils leur mettraient à dos l'ensemble de l'équipe-école. Mais, c'est un peu le lot de tous les innovateurs que de manquer ainsi de mesure et de retenue. C'est pourquoi il revient à la direction de canaliser le dynamisme de ses intrapreneurs, afin d'en faire profiter l'ensemble de l'organisation et de modérer leurs ardeurs dans les circonstances où celles-ci

risqueraient de heurter les susceptibilités et les intérêts d'autrui. Bref, l'intraprenariat, ça se gère, même si ce n'est pas facile à gérer et si cela nécessite une grande habileté politique de la part des gestionnaires.

Cela dit, puisque l'école a "rejeté" ses intrapreneurs et qu'elle a retrouvé son homogénéité idéologique, à quoi bon discourir sur les erreurs du passé ? Après tout, comme l'apport de sang neuf dans les écoles est très réduit, il est peu probable qu'à court terme on ait à nouveau à gérer ce phénomène particulier de délinquance créatrice que constitue la présence d'intrapreneur. À cela nous disons qu'à cause précisément du départ des trois enseignantes visées, il est nécessaire que la direction de l'école trouve d'autres moyens de stimuler les innovations pédagogiques.

6.1.2 Les relations avec le comité d'école

Si les problèmes liés au climat social interne de l'école se sont réglés d'eux-mêmes, il n'en va pas de même des relations avec le comité d'école. En effet, non seulement les tensions qui ont marqué les rapports avec les représentants des parents subsistent-elles à l'issue du conflit, mais celles-ci se sont accrues, au point où les membres du comité d'école ne font plus confiance à la direction et semblent engagés dans une lutte à finir avec cette dernière. La direction, pour sa part, ne semble pas non plus prête à coopérer avec un comité dont, de toute évidence, elle se méfie; elle a d'ailleurs toutes les raisons de se méfier, compte tenu de l'attitude générale d'hostilité du comité à son endroit.

Ce climat de méfiance réciproque ne peut qu'avoir des effets déplorables sur le fonctionnement de l'école. En effet, considérant la perspective imminente d'un conseil d'orientation scolaire, tel qu'institué par la nouvelle Loi sur l'instruction publique, les fonctions et pouvoirs nouveaux qui sont conférés à ce conseil et la place que les parents sont appelés à y occuper, on est en droit de s'inquiéter pour l'avenir immédiat. La venue d'une telle instance, encore plus décisionnelle à certains égards que l'est le comité d'école actuel, il faut bien le comprendre, vient renforcer la position et l'influence des parents, de sorte qu'ils pourront, s'ils le désirent, rendre la vie difficile à la direction de l'école.

Considérant également que la commission scolaire est un organisme public dirigé par des élus et qu'elle ne peut qu'être sensible aux récriminations des "clients-électeurs" que constituent les parents, il ne faut pas sous-estimer les pressions que ceux-ci peuvent exercer sur les autorités politiques de la commission scolaire, surtout si l'état de fermeture et la non-coopération qui prévaut présentement entre les parties devrait s'accentuer.

Enfin, si l'on croit que les parents peuvent avoir une influence bénéfique sur le fonctionnement de l'école, en introduisant les préoccupations légitimes des clients dans la définition des services offerts, il est clair que cette influence, qui ne peut qu'être informelle, commande l'établissement d'un climat de confiance dans les rapports entre l'école et le comité d'école. Les relations de confiance qui lient

normalement le comité d'école et la direction constituent, à vrai dire, un bon moyen d'éviter que les parents ne commettent des impairs dans leurs interventions au sein de l'école, notamment en s'immisçant dans la zone sensible de l'autonomie professionnelle. Si les parents outrepassent leurs responsabilités et donnent aux enseignant-e-s l'impression qu'ils cherchent à les contrôler et à les évaluer, ces derniers vont manifester de la résistance à l'égard de toutes les initiatives des parents, et ce, sans discernement, réduisant de ce fait l'influence souhaitée des parents.

Pour toutes ces raisons, il nous apparaît très clair qu'il est nécessaire de prendre des mesures pour améliorer la qualité des relations entre l'école et le comité d'école.

6.2 Les objectifs de l'intervention

6.2.1 L'action sur les rapports entre le comité d'école et la direction

Compte tenu de notre évaluation de la situation, les relations entre le comité d'école et la direction de l'école devraient constituer l'objet prioritaire d'intervention découlant de notre analyse. Même si l'attitude du directeur à l'égard du comité d'école n'est selon nous que le reflet de l'attitude générale des enseignant-e-s de l'école face au comité, nous pensons qu'il n'est pas opportun d'intervenir au niveau de l'ensemble de l'école. Nous estimons en effet que c'est au directeur d'école de jouer le rôle de médiateur entre, d'une part, des

professionnels qui, toujours, chercheront à se protéger des ingérences extérieures dans leur travail et, d'autre part, un comité d'école qui ne peut que chercher à accroître son influence dans la gestion de l'école. Tous les comités du genre ont, nous semble-t-il, tendance à se comporter de manière impérialiste. De même, on sait que les professionnels ont tendance à adopter une attitude de protectionnisme, sinon de corporatisme, par rapport à l'extérieur. Il serait vain d'espérer changer ces attitudes inhérentes à la dynamique de l'école. Toutefois, dans les inévitables luttes de pouvoir qui en résultent, le directeur d'école peut et doit jouer un rôle de médiateur, amenant les uns et les autres à faire les compromis nécessaires.

Dans le cas qui nous intéresse, le directeur d'école n'a pas su, ou n'a pas pu jouer correctement ce rôle. Son attitude passive face au comité d'école a été perçue comme une forme déguisée de résistance aux initiatives des parents, de sorte qu'il s'est discrédité face à ces derniers. Il eût sans doute mieux valu qu'il collabore activement à l'orientation du comité, quitte à accepter d'affronter les parents dans le cas où il estimait que ceux-ci allaient trop loin en s'ingérant dans la pratique professionnelle des enseignant-e-s. Un directeur d'école qui se serait construit une bonne crédibilité auprès des parents, en montrant son ouverture face au rôle du comité, aurait eu de bien meilleures chances de faire barrages aux excès de zèle de celui-ci.

C'est pourquoi nous croyons que le changement dans les rapports avec le comité d'école passe fondamentalement par une nouvelle attitude du directeur de l'école, qui devrait désormais se définir comme un

médiateur entre les deux groupes en présence, parents et enseignants. Cela impliquerait qu'il accepte de défendre le point de vue des parents auprès des enseignants et celui des enseignants auprès des parents, plutôt que d'être perçu comme le défenseur inconditionnel des enseignants de son école.

Par ailleurs, les rapports entre la direction et le comité d'école risquent fort d'être affectés par la mémoire que les uns et les autres gardent des conflits antérieurs. L'idéal, dans les circonstances, serait de changer les personnes en place, de part et d'autre, de façon à faire table rase du passé. Mais comme cela n'est de toute évidence pas possible, ne serait-ce que parce que cela serait fort inéquitable pour les personnes en cause, il nous semble nécessaire que les membres du comité d'école et la direction acceptent de faire le point sur leurs relations, de façon à engager celles-ci sur de nouvelles bases. Cette "rénovation" des rapports entre les parties en cause commande, selon nous, que l'on fasse appel à un consultant qui puisse servir de médiateur dans cette opération délicate.

6.2.2 Les rapports au sein de l'école

Comme nous l'avons déjà indiqué, il n'y a plus de problème de climat social dans l'école. On peut cependant penser que le sort que l'on a réservé aux trois enseignantes innovatrices montre qu'il y a dans cette école un problème de gestion de l'innovation. En effet, indépendamment de la qualité des innovations en cause et des erreurs commises par leurs instigatrices, on peut s'inquiéter du dynamisme

pédagogique d'une école qui rejette ainsi ses intrapreneurs et qui ne permet pas le maintien d'un minimum de pluralisme en son sein.

Les enseignantes en cause ont été rejetées par le groupe de professionnels dont elles faisaient partie et non par la direction de l'école. Cela n'empêche pas que c'est le rôle de la direction d'école d'assurer une certaine défense du pluralisme au sein de l'école, surtout lorsque celui-ci contribue à la production d'innovations pédagogiques. C'est pourquoi il nous semble que la direction devrait, à l'avenir, faire en sorte de mieux gérer les "intrapreneurs" susceptibles de se présenter dans l'école, en adoptant une politique ouverte d'encouragement et de diffusion de l'innovation.

6.3 Les recommandations

6.3.1 se rapportant aux relations avec le comité d'école

Que la direction de la Commission scolaire établisse clairement ses attentes à l'endroit du directeur de l'école La Légende quant aux relations avec le comité d'école et que soit précisée dans ces attentes la contribution attendue du directeur à la bonne marche du comité;

gérer efficacement une école ne consiste pas uniquement à en assurer une bonne gestion administrative, il faut également savoir composer avec les exigences de son environnement, bref, gérer son environnement. C'est pourquoi il importe que la direction de la Commission scolaire s'assure que le directeur de

l'école assume pleinement sa responsabilité de gérer, ce qu'on pourrait appeler "l'interface politico-administratif de l'école".

Aussi, s'assurer que le directeur de l'école est sensibilisé à l'importance d'établir de bonnes relations avec le comité d'école n'est pas tout; encore faut-il que ses comportements aillent dans ce sens. Si le directeur veut gagner la crédibilité des parents, élément essentiel à la bonne marche du comité d'école, c'est par la voie de l'animation qu'il y parviendra.

Que la direction de la Commission scolaire évalue de façon bi-annuelle la contribution du directeur de l'école au fonctionnement du comité d'école;

dans une perspective d'évaluation et de développement professionnel du directeur, il nous apparaît indiqué que la direction de la Commission scolaire porte une attention particulière à l'évolution de la situation.

Que la Commission scolaire fasse appel à un consultant pour aider le comité d'école et la direction de l'école à établir leurs relations sur de nouvelles bases;

de façon à briser le climat de méfiance et de suspicion qui s'est installé entre les parties, il nous semble nécessaire que les membres du comité d'école et la direction de l'école acceptent de s'engager dans une opération visant à faire la lumière sur les récents événements et à relancer leurs rapports sur les nouvelles

bases. Pour ce faire, la présence d'un médiateur externe nous paraît indispensable.

Que le consultant assiste le comité d'école et la direction de l'école dans la définition d'un nouveau "modus vivendi";
de toute évidence, les parties devront négocier de nouvelles frontières relativement à leurs zones d'actions et de responsabilités respectives, et ce, en tenant compte des limites de l'intervention du comité d'école dans le fonctionnement de l'école et de la contribution attendue du directeur aux travaux du comité d'école.

6.3.2 se rapportant à la dynamique interne de l'école

Que l'école ou la Commission scolaire prévoit dans sa structure budgétaire une enveloppe réservée spécifiquement aux projets et innovations pédagogiques;
tout en permettant de stimuler et de supporter l'innovation au sein de l'école, une telle mesure vise également à éviter que naissent autour de projets et innovations pédagogiques des luttes d'intérêts entre les membres du personnel enseignant quant à l'appropriation des ressources statutaires de l'école.

Que soient améliorés et augmentés les mécanismes formels d'information, d'échange et de coordination au sein de l'équipe-école;

la reconnaissance de l'autonomie professionnelle des enseignant-e-s et le recours par la direction à un style de leadership qui s'y appuie comportent un inconvénient majeur: ils créent une situation d'isolement chez le personnel enseignant qui s'avère peu propice à l'éclosion et à la diffusion de l'innovation au sein de l'école.

7. CONCLUSION

Notre analyse a mis en évidence le fait que l'école La Légende a effectivement connu des événements qui ont sérieusement affectés son climat organisationnel et la qualité des relations entre les individus.

Essentiellement, ces événements prennent leur origine dans les relations de pouvoir dans lesquelles les acteurs internes et externes de l'école se sont engagés autour d'enjeux idéologiques, culturels et politiques.

Pendant que la dynamique interne de l'école était marquée par des conflits idéologiques et culturels mettant en cause un groupe minoritaire d'enseignantes innovatrices et le groupe majoritaire d'enseignant-e-s, la dynamique externe de l'école, plus particulièrement les rapports entre le comité d'école et la direction, était la scène de tensions portant sur la nature et la légitimité de l'intervention des parents dans le fonctionnement de l'école.

Notre diagnostic de la situation a également fait ressortir que les rapports conflictuels qui ont marqué le fonctionnement de l'école La Légende n'étaient pas le fait de la mauvaise volonté ou de l'incompétence des individus en place, mais qu'ils relevaient d'une dynamique interne inhérente au fonctionnement de l'institution scolaire, donc systémiques et structurels. Par ailleurs, la juxtaposition dans le temps de ces phénomènes conflictuels est pour sa part conjoncturelle et explique à la fois l'intensité et l'amplitude de la problématique survenue à l'école La Légende.

Si notre analyse n'a pas permis d'isoler de "coupables" auxquels on pourrait faire porter la responsabilité de ces événements, il n'en demeure pas moins qu'un certain nombre d'actions s'imposent de façon, d'une part, à minimiser les effets de ces conflits sur le fonctionnement de l'école et, d'autre part, à diminuer les risques que de telles tensions se reproduisent.

Au plan de la dynamique externe de l'école, un nouveau "modus vivendi" portant sur les rôles, fonctions et responsabilités réciproques du comité d'école et de la direction de l'école devra être défini. À cet égard, le recours à un médiateur externe nous semble nécessaire. Aussi, puisque c'est là une responsabilité qui lui appartient, le directeur de l'école devra se montrer plus habile à gérer les rapports entre l'école et les représentants de la communauté. Pour ce faire, son attitude et ses comportements devront changer; il devra recourir à l'animation, la médiation et la négociation.

Au plan de la dynamique interne, la gestion de l'innovation pose problème dans cette école. Il importe donc, malgré le départ de l'école des enseignantes innovatrices, que la direction de l'école crée les conditions optimales visant à reconnaître, stimuler et diffuser les projets pédagogiques innovateurs qui peuvent naître au sein de l'école. À cet effet, nous proposons deux mesures concrètes: l'allocation d'une enveloppe budgétaire réservée aux projets et innovations pédagogiques et l'amélioration des mécanismes formels d'échange, de discussion et de coordination entre les membres de l'équipe-école.

Enfin, sans que cela ait été notre objectif premier, nous espérons que la présente analyse des événements survenus à l'école La Légende apportera à notre mandataire un éclairage utile quant à la connaissance des phénomènes de pouvoir qui guettent le fonctionnement de toute école.

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

BALL Stephen J., The Micro-politics of the School. Towards a Theory of School Organization, London and New-York, Methuen, 1987, 299 p.

BERNIER Gabrielle A et Brenner Reuven, Intrapreneurship: le nouveau nom d'un vieux phénomène, Montréal, in, École des hautes études commerciales, 1988, 16 p.

BERNOUX Philippe, La sociologie des organistions, initiation, Paris, Éditions du Seuil, 1985, 363 p.

CROZIER Michel et Erhard Fridberg, L'acteur et le système, Éditions du Seuil, Paris, 1977, 437 p.

FRIDBERG Erhard, L'analyse sociologique des organisations, Revue Pour, réalisée par le GREP, Groupe de recherche pour l'éducation et la prospective, no 28, 3e et nouvelle édition remise à jour, Éditions Privat, Toulouse, 1988, 127 p.

GASSE Yvon, "Le culte de l'intrapreneurship", in, Administration hospitalière et sociale, v. 35, no 5, (septembre-octobre 1989), p. 4-8, 11-12.

MORIN Pierre, Le management et le pouvoir, Paris, Éditions d'organisation, 1985, 179 p.

PETER Thomas et Robert Waterman, Le prix de l'excellence, les secrets des meilleures entreprises, traduit de l'américain par Michèle Garène et Chantal Pommier, Paris, Interéditions, 1983, 359 p.

PINCHOT Gifford, Intraprendre: au sein de l'entreprise, donner aux hommes la possibilité d'entreprendre, traduit par Corinne Golding, Paris, Éditions d'organisation, 1986, 313 p.

DATE DUE

1992 -09- 0 3

2 0 OCT 1992

1993 -03- 0 8